

A társadalomtudományok harminc éve a Partiumban

A Partiumi Keresztény Egyetemen
2021-ben szervezett jubileumi
konferencia kötete

PRESA UNIVERSITARĂ CLUJEANĂ
EDITURA PARTIUM

A TÁRSADALOMTUDOMÁNYOK HARMINC ÉVE A PARTIUMBAN

**A Partiumi Keresztény Egyetemen 2021-ben
szervezett jubileumi konferencia kötete**

•

Szerkesztette:

GÁL KATALIN, PÁSZTOR RITA, SZÉKEDI LEVENTE

A TÁRSADALOMTUDOMÁNYOK HARMINC ÉVE A PARTIUMBAN

**A Partiumi Keresztény Egyetemen 2021-ben
szervezett jubileumi konferencia kötete**

Szerkesztette:

GÁL KATALIN, PÁSZTOR RITA, SZÉKEDI LEVENTE

**PRESA UNIVERSITARĂ CLUJEANĂ / KOLOZSVÁRI EGYETEMI KIADÓ
EDITURA PARTIUM / PARTIUM KIADÓ
2022**

Szakvélemény:

Dr. Flóra Gábor egyetemi tanár

Dr. Horváth Gizela egyetemi tanár

Lektorálás:

Albert-Lőrincz Csanád, Belényi Emese, Bernáth Krisztina, Borbély Julianna, Bordás Andrea, Fikó László, Flóra Gábor, Gál Katalin, Gergely Orsolya, Gortka-Rákó Erzsébet, Győrbíró András, Homoki Andrea, Horváth Gizela, Kányádi Iréne, Kiss János, Králik Lóránd-István, Kolozsvári Csaba, Kulcsár Árpád, Lakatos Artur-Lóránd, Pásztor Rita, Sántha Ágnes, Stark Gabriella, Szántó Ildikó, Székedi Levente, Szűcs Enikő, Tolnai Tímea-Katalin, Vígh Enikő

Nyelvi lektorálás:

Szilágyi-Varga Zsuzsa (magyar), Gál Laura (angol)

Korrektúra:

N. Császi Ildikó (magyar), Borbély Julianna (angol)

ISBN Presa Universitară Clujeană: 978-606-37-1736-9

ISBN Editura Partium: 978-606-9673-33-1

© 2022 Autorii /A szerzők.

Tördelőszerkesztő: Horváth István

Borító: Sütő Mária-Fanni

Universitatea Babeș-Bolyai

Presa Universitară Clujeană

Director: Codruța Săcelean

Str. Hasdeu nr. 51

400371 Cluj-Napoca, România

Tel./fax: (+40)-264-597.401

E-mail: editura@editura.ubbcluj.ro

<http://www.editura.ubbcluj.ro/>

Editura Partium

Debrenti Edith

str. Primăriei nr. 36

410209 Oradea, România

Tel./fax: 004-0259-418252

partiumkiado@partium.ro

<http://www.kiado.partium.ro/>

TARTALOM

NYITÓ TANULMÁNY

Mojzesné dr. Székely Katalin: „Addig élünk, míg a Földet életben tartjuk” 9

INTERDISCIPLINARY RESEARCH

Imola Csehné Papp – Csilla Molnár: *Challenges of Industry 4.0 on Skill Requirements towards new Entrants to the Labour Market* 23
Kinga Magdolna Mandel: *Causes and Consequences of Homeschooling in Szeklerland* 37
Viktória Molnár-Tamus: *Student Dissertations in Artistic Topics at the University of Debrecen between 1914 and 1949* 51
Dalma Tóth: *Is there Epipo-identity?* 63

RÉGIÓ, GAZDASÁG, MUNKAERŐPIAC

Biró A. Zoltán – Kovács Judit Tünde: *Az új vidékfejlesztési paradigmát hatása a székelyföldi térségen* 75
Gál Katalin – Pásztor Rita: *Az időskori tanulás és a digitalizáció érmelléki esettanulmánya* 87
Kocsis Péter Csaba: *A romák oktatásának és foglalkoztatásának néhány jellemzője két partiumi településen* 103
Szőcs Andor: *Hallgatói munkavállalás és jövőtervezek a Partiumi Kereszteny Egyetemen* 117

ISKOLA ÉS TÁRSADALOM

Balázs-Földi Emese: <i>Fogyatékosság és bullying az iskolában</i>	135
Dan Beáta-Andrea: <i>A kötődő alapú nevelés stratégiái a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásában</i>	147
Jakab Judit: <i>Roma tanulókat oktató pedagógusok percepciói</i>	161
Silló Ágota: <i>Csíkszéki és külölföldi fiatal önkéntesek összehasonlító elemzése a modern önkéntesség perspektívájából</i>	175

DIGITÁLIS PERSPEKTÍVÁK

Albert-Lőrincz Csanád: <i>Az Európai adatvédelmi rendelet ismerete és megítélése fiatal felnőtt egyetemisták körében</i>	189
Gergely Orsolya: <i>Kutatók home office-ban. Erdélyi magyar társadalom és társadalomkutatás a világjárvány idején</i>	203
Molnár Csilla: <i>Az Ipar 4.0 hatása a tudás és az oktatás átalakulására</i>	213
Sárosi-Blága Ágnes: <i>Közösségszerveződés a virtuális és a fizikai tér határán</i>	225

UTÓSZÓ HELYETT

Wéber Cecília: <i>Csak derűs órát veszek tudomásul</i>	237
--	-----

NYITÓ TANULMÁNY

MOJZESNÉ DR. SZÉKELY KATALIN

Debreceni Egyetem

„Addig élünk, míg a Földet életben tartjuk”

(Dan George)

„Az én hitem a földnek melegsége,
és miként a föld szétosztja melegét
gyenge füveknek, rengeteg erdőknek egyaránt,
az én hitemet úgy osztom szét köztetek”
(József Attila: Tanítások)

Ha nagyon örömteli egy feladat, úgy kezdem, hogy jó napot kívánok, és ez nem köszönés, hanem szó szerint értendő kívánság. Ezt érzem ma is, bár rontja egy jó produkció minőségét, lehetőségét a jó csendnek és a sok érdeklődő szempárnak hiánya. Szeretném megköszönni a lehetőséget, és hogy nem felejtettetek el, és teljes szabadságot adtatók az előadást illetően. A meghatottság és a sok jó emlék cikázása a fejemben nyilván annak szól, hogy volt ez a 30 év. Az a megkeresés egy augusztusi napon (1991) olyan ajánlattal, ami hihetetlennek tűnt: részvételt ajánlottatok nekünk Béres Csabával egy új szellemi központ megteremtésében; és ami engem illet, 25 éves lehetőséget is az értelmiségképzésben – gyönyörű feladat, kaland, kihívás. Romániában magyar egyetemistáknak, magyar szóval („jó szóval” – hogy József Attilát idézem) tudást, szemléletet adni, hivatásra felkészíteni. Béres Csaba a mai ünnepet nem érte meg. Később csatlakozott hozzánk Márton Sándor kollegánk is. Egyszer voltunk Csatával alapítók saját tanszékünk létrehozásában, de a kettő nehézségi foka nem összehasonlítható. Mint a rábeszélésben elhangzott: „se pénz, se paripa, se fegyver”, még az épület sem biztos. S lám, itt vagyunk. Meghatározó intézmény lett a Partiumi Keresztény Egyetem határon innen és túl. (Popper Péter írja, hogy nemzedék belépése a társadalomba 30 év. Így léteznek a harmincasok, a hatvanasok, a kilencvenesek.). Ha jól számolom, beléptek a következők, sok sikert nekik, nektek.

A szabad választás esélye még egy előadás, publikáció esetén is jó lehetőség – egyben nagy felelősség is. (Mintha beengednénk a többieket az intim szféránkba.). Még e percben sem vagyok biztos benne, hogy jól választottam, de 82 évesen dolgozok bennem a „betakarítás” kényszere, az összegzés vágya: világról, társadalomról, emberről. Régen inspiráció nekem Giddens Elszabadult világa vagy Popper Péter Magára hagyott generációk tanulmánya és József Attila egész alkotói hagyatéka. Kell, hogy elmondjam és megmérretsem, csak utalásszerűen, mert megírhattam egy Veletek közös munkában, ahol a Hajdúbőszörményi Főiskola és a Partiumi Egyetem fogott össze a szociális szakember képzés Két ország egy cél pályázatban (HU-RO). Flóra Gábor, Belényi Emese, Szilágyi Györgyi, Gombik Judit voltak a nagyváradai szerzőtársak. Magam: Rendezni végre közös dolgainkat címmel megírtam mindezt.

A másik választás lehetőségét is a nagyváradai egyetem kínálta. A teológiai tanárképzék kért fel egy „csendes napi” előadás tartására, csábító ajánlattal: az ünnepekről

– kellő idővel a felkészülésre. Az előadásból sok hazai meghívás, riport készült és úgy éreztem, felkészültem, hogy megírjam. A Debreceni Egyetemi Kiadó gondozásában kelt életre a tanulmány Nem csak munkával él az ember címmel.

Végül a választék harmadik témája mondhatnám teljesen saját ötlet, de mégsem. Nagy rajongója vagyok, voltam és leszek a „szépművészteknek”, főleg a festészettel és a költészettel. Ki tudja, miért, pályám kezdetén felkértek egy kiállítás megnyitására. Egy új ablak nyílt ki számomra, hiszen nem vagyok ebben sem szakember, sem művész. Ezért, mikor a meghívások rendszeressé váltak, rátaláltam kíváncsiságom új tárgyára. A pandémia szolid idejében – 2020 augusztusában – ért néhány felkérés. Meghatározó élmény lett a Virágzsimfónia címmel egy csoportos festménykiállítás megnyitója. 10 tehetséges magyar művész virágfestményei. S mint mindig, gazdag könyvtáramban rátaláltam első mankómra: Ferenczy Béni Virágoskönyvére. A 25 cso-dacsokorhoz 25 nagyon ismert magyar költő virágról írott versét gyűjtötték össze. A sor Adyval kezdődik, és jön a többi nagy: Babits, Kosztolányi, József Attila, Radnóti, Weöres, Nagy László, és folytathatnám – jött az én ringatott álmom; két témáról, a virágról írni akkor még szépművészet okán. A másik téma: mindig magával ragad, ha társas vállalkozást, együttműköést látok. Ez a kötet is ilyen: polcaim egyikén is hasonló élmények lapultak. 2005-ben (József Attila száz éves!) tisztelegésként az előbb említett kötet fordítottja: a költő 100 – zömmel kézzel írott töredékeihez 100 magyar festőművész ajánlotta fel képeit. Kortársak együttes döntése is ismert; ilyen Adamis Anna és Gross Arnold: *Versek és képek* című könyve. A legkülönlegesebb: a hármas „társművészeti” találkozó. Vasarely 10 képhez – Bartók Béla emlékére – 10 magyar költő Bartókról írt verseivel (Csoóritól Weöresig). A képek gyönyörűek, egy-egy megnevezett műhöz készültek. A festő döntötte el, hogy melyik zeneműhöz festett. Pl. Vas István verse az V. Vonósnegyeshez került.

Szakmai megközelítés szempontjából bármely jelenség, probléma megértéséhez/megértetéséhez nagyon fontos nekem a szélesebb társadalmi összefüggésekbe helyezés. Arra jöttem rá, hogy ennél is tágasabb horizont kell. Főleg olvasva, látva, mit művelünk a természettel. Giddens 1998-ban világossá tette ezt: veszélyérzete szinte előre vetítette, hogy az ember, elveszítvén uralmát a világ felett, könnyen katasztrófába sodorhatja az emberiséget. Gyakran utalok magam is arra, milyen fontos döntés három jóviszonyt kialakítanunk: a természettel, a többiekkel, önmagunkkal.

Csak azt nem tudom, lehet-e egybegyűrni, komplex egészként nézni az együttélésre ítélt emberiségre és megérteni, hogy nincs választásunk, mint közösen megmenteni magunkat és egymást. Így hát jogos a dilemma, mi fér bele a kis virág ürűgyén egy időre megírandó, terjedelemben meghatározott munkába. Írásom címéből kiderül, hogy olyan embertől kölcsönöztem, aki – mint a természeti népek valamikori embere is – teljes szimbiózisban élt a természettel. Ó Ch. Dan George, az indián törzsfőnök, aki annyira annak látszott szerinte, hogy ránézésre kirekesztették. Míg nem a hollywoodi „álomcsinálók” felfedezték – mint Hirnschall vele készült interjújában megjegyzi. A *Kis nagy ember* c. filmjéért Oscarra jelölték. Szívmelengető, milyen természetességgel beszéli el – indulatok nélkül – okos, fontos gondolatait az emberről és a természetről. Számára még mindig a természet az ismert legjobb világ: „Hogy van az, hogy nem ismered a tájat? Hát nem az ölel körül téged? Nem része-e a táj minden napnak, amit teszel és amiért élsz? Nincs-e szívedben, honnét kezdetét veszi a testvériség

iránti vágy? Hát nem mindannyian egy felvilágosult korban élünk, amikor többé senki arca nem lehet névtelen, még egy indián sem?” (Dan George 1981: 34. o.).

Hát igen. Szinte rímel Vergilius Georgicájára, amely újra olvasva hasonlít a közel-múlt indiánjának gondolkodására.

Két okból fontos nekem ez a kísérlet, mert tovább szeretnék dolgozni rajta, kibővít-ve azzal a halomnyi okos szóval, amit olvastam. Másrészt bepillantást adhatok arról az útról, ahogyan az ember (most én) megegyezésre jut magával mondani valója hitelesebb felépítésében, arányok megtalálásával, de leginkább egy ilyen szerteágazó lehetőség megszerettetésével. Vegyék, vigyék, hátha valamelyik résztémában átveszik a stafétát.

Kétféle logikai megoldást fontolhatok, amelyeknek szociológiai aspektust szeret-nék adni, de mindenkorban a virág/növény a főszereplő és nem könnyű választani.

1. Az egyik kiindulópontja: a „Föld tart a tenyerén” gondolat, amelyen meghono-sdottak az életadó növények. Az ember, anélkül, hogy tudta volna: társadalmat hozott létre, mely elindult a tagozódás útján. A világ jobbik felén is, máig van a fent, ahol előnyök előnyökkel ölelkeznek; van a közép: előnyök-hátrányokkal párosulnak. Végül van a lent, ahol hátrányok hátrányokat erősítenek. A probléma a hierarchia, a kiszol-gáltatottság, mely nem méltó az emberhez. Azonnal hozzáteszem, arra jöttem rá, van virágtársadalom is, benne az előbbi kategóriákkal. Vannak elegáns virágok (elit), pl. orchidea, írisz, kála, rózsa, tulipán. Léteznek a közönségesek, tömegesek, mint: mus-kália, orgona, árvácska, nefelejcs, ibolya, krizantém, vadvirágok. Végül a lenézettek, felejthetők: krumplivirág, napraforgó, katáng, cickafark. Szép Ernő Pitypang c. verse tudatosította bennem, hogy ez igaz. Íme egy versszak a lenti jelentéktelenekről:

„Nótába nem írnak, gombolyukba nem tűznek
nem tesz kirakatba a virágos üzlet,
mert te nem vagy ritka, mert te nem vagy drága,
csak az árokpartról nézel a világba” (Ferenczy 1974: 12. o.)

Sok példával támasztom majd alá, hogy pl. a pitypangnak ugyanakkor jelentős haszna van, de csokorba nem gyakran kötik ajándékként.

Tovább fűzve a logikai láncot, eljutunk az életmódra, melyben szükségleteit elégíti ki az ember (anyagi, szellemi, érzelmi, hatalmi). Az első háromnak köze van a virágokhoz direkt módon is. Fontos elemmé válik itt a munkával töltött, fárasztó hétköznapoknak ünnepekkel való kompenzációja. Regenerál, közösséget teremt, örömet okoz, napirendet változtat meg. Endrei-Zolnai szerint: „Játék, muzsika, tánc – palotától kunyhóig – boldog népeknak anyanyelve” (Endrei-Zolnai 1986: 5. o.). Fergénél ez ünnepnapi tudás is. Ugyanezt Huizinga a Homo Ludensben végigvezeti a történelemben. Izgalmassá teszi történeti és funkcionális leírása, elemzése. Az ünnep ajándékot is jelent. Ez kötelező, hivatalos, illendő és szívből jövő. Megint eljutottunk a virághoz, mely ajándékként jelenik meg leggyakrabban és részeként az érzelmi szükségletnek. Hiszen nemcsak vagyont és tárgyat gyűjt élete során az ember, de szeretetet, barátokat, tudást, emlékeket, műveltséget, élményeket, tapasztalatot, jeles napokat, kapcsolatokat, családot, rokonokat. Ezzel bezártuk a kört és a természetből kerülő úton visszaértünk az életadó természetig, a virágig, amely gyakran élő és gyakran festmény és minden szívből jövő ajándék.

2. Másik szerkezetben gondolkodva ugyanezt a tartalmat tagolhatjuk úgy is, mint az ember és természet/virág
a művészet és természet/virág
a társadalom és természet, valamint
a tudomány és természet kapcsolatát.

Ez esetben is kiemelkedik a virág, hiszen leegyszerűsítve: az élővilág és így az emberiség tüdeje. Életünk a növények megjelenésével kezdődött. Fontosságát mutatja az a tény, hogy a virággal/növényyel sok tudomány foglalkozik. A művészettörténet, szépművészett, biológia/botanika, kémia, orvos- és gyógyszertudomány, zenetudomány, néprajz, környezetvédelem, történelem, nyelvészett. S miután van virág-társadalom, jelrntősége van a szociológiának is. Ha ezt választom, a virág marad a kulcskérdés. Több okból a rózsa lenne a legrészletesebb, mert szeretem, mert sokat kaptam, mert a virágok királynője, mert Saint de Exupery A kis hercegben mélyebb értelemmel ruházza fel, és ad szimbolikus jelentőséget a rózsának, és persze jelképe a szerelemnek.

Az első megközelítés nagyjából írásra kész. Könyvek, albumok segítettek. Jó élmény volt kettesben a virággal. Semmi „levadászás”, csak ez a gazdag otthoni forrás s az ennek alapján születő saját gondolatok, netán tévedésekkel is. Aki, mint én is, a társadalom szövetét kialakító három dologban azonosulok Giddens szociológiájával, de a következetés az enyém:

- a szolidaritás, melyhez – mondjam én – ha hiányzik vagy csekély, apad a szerepet, gyengülnek a kiscsoportok is;
- a biztonság: ehhez azt teszem hozzá, ha nincs, ott megrendül a bizalom is;
- az egészség, melyet azzal a szociológiában ismert tényel indokoltam, hogy ez nem a betegség hiánya, hanem az életerő csökkenése (mert ez nálunk "egész-ség" helyett „fél-ség” vagy akár „negyed-ség” – íme a kifejező, árnyalt magyar nyelv).

A szolidaritást, együttműködést emelem ki, mert emberré válni társas vállalkozás, ahogy a Ripacsok c. film üzeni: „egyedül nem megy”, illetve „van közünk egymás-hoz” a svéd gyermekversek szerint.

Ez felkeltette érdeklődésem a különböző művészletek, művészkek együttműködésére. Még nem állt össze a sok információ, de utoholok néhány gyöngyszemre. A szellemes és megnyerő idézet olyan kiállításról, melyben egy selyemfestő (művész) és egy költő közös munkája került kiállításra: „hogy mit jelent számonra a kép és vers, én így válaszolok: mikor egymásra talál a látható és olvasható gondolat, az olyan, mint amikor önmagam hiányzó felét ölelhetem – ilyenkor teljességet érzek.” (Ősztündér, 2003). Sajátos változata a művészletek egy tőről fakadásának a „mintha”. Tóth Árpád költői képalkotása szinte a képzőművészettel idézi, vagy nézed a festményt és az verset idéz benned, vagy más érzi úgy. További illusztrációk: Reich Károlyról írja Juhász Ferenc költő: rajzzal verset író; vagy Mallarme: a kép szövegtelen, dallamos vers. Liszt egy újrázásért tapsoló koncerten így kiáltott fel a zenekarnak: „Játszanak valami kéket!”

Végül részletezni próbálom az istenadta tehetségnek azt a típusát, ahol egy ember több művészeti ágban zseniális (festészet, zene, vers, tánc, fotó). Ilyen skatulyát nem tűrő művészket idéz P. Szűcs Júlia: „Bernáth Aurél írt, Nagy László diabolikus hévvel rajzolt, Berényi Róbert nagyszerűen zenélő, Kondor Béla verselt, fotózott, filmezett.” (Eck Imre, 2012). Ezt a felsorolást egészíttem ki Reich Károllyal, Eck Imrével,

Szász Endrével stb. Hódolat a műzsák testvériségének és a többi műfajban egyaránt zseniálisat alkotóknak is.

Kaptam egy kérdést a konferencián, melyet én is feltettem magamnak. Székedi Leventét az érdekelte, milyen szociológiai aspektusai vannak (még) a virágnak. Éreztem, hogy ez a virágtársadalom és vele a társadalomból következő „hierarchia” a virágok között kissé elnagyolt. Jegyzeteimben ott lapultak az érvek, de köszönöm, hogy felhívta figyelmemet ennek meggyőzőbb kifejtésére. Íme, válaszféle a kérdésre.

Miután az ember biológiai lényből társadalmi lényé vált, hosszú ideig nem változtatta meg a természettel harmonikus kapcsolatát. Elfogadta, élt a javaival. A civilizációval megváltozott ez a viszony. Beavatkozott a környezetébe, uralta, s ezzel veszélyeztette saját életét is. Szociológiai feladatunk abból adódik, hogy változtatni szükséges a társadalom gondolkozásán. Ehhez ismereteket kell a szocializációba beépíteni, szemléletet módosítani. Formálisan intézményesült ez a világban, s vannak felelős emberek, de ettől még bajban van a Föld. Írom ezt április 22-én, a Föld napján. A természet a kizsákmányolást egy ideig kivédi, mert van „önmegújító, öntisztító” képessége, de a környezetkárosító emberi tevékenységet mindenkorban csökkenteni kell nekünk is (légszennyezés, szemét, túlfogyasztás és vele a pazarlás). A termőföld térfoglalása is zajlik. Az életmód változtatásában is van szereünk. Felgyorsult világunkban érzékenyítés szükséges az érzelmi (művészet, irodalom, életminőség változása) szükségletek mélyítésével. Ehhez mindenki hozzájárulhat. A virág szépségével, illatával nemcsak örömförrás, hanem ihletődő is. Ahogyan Erdei Ferenc írja a Parasztokban, a parasztnak a föld nem táj, de kemény munka színtere, miközben földbe gyökerezve szereti is. De mi többiek pl. hazánk gyönyörű vidékeinek megismertetésével is fordíthatunk a szemléletet.

Nem lehet kikerülni, mert a betegség – most járvány – világosan mutatja, hogy a bennünket védő szakemberek mekkora kitartással, áldozattal próbálják megérteni, megoldani ezt a drámát. Mi pedig arra hívhatjuk fel a figyelmet, hogy akár jobbá is válthatunk. Nem csak megszenvedjük és megrettentve figyeljük, olykor tehetetlenül tűrjük, de talán meg is tanuljuk. A járvány is azt tanítja, hogy környezettudatosabban éljünk.

Meglepő, hogy A szerelem füveskönyvből idézem: „Általában nem vagyunk tudatában annak, mit is köszönhetünk a növényvilágnak. A valóságban minden neki köszönhetünk, hiszen életünk – hasonlóan az állatokhoz – a növények életén alapul.” (Rötsch, 1994, 16. o.).

Végül feltűnt nekem, hogy az esztétikai élményt, örömet jelentő szakmai könyvek, fotóalbumok a virágokról a felelősségről is tanúskodnak, amellyel féltik a természetet (virágokat). Meg akarják akadályozni és állítani a tönkretételét. Sőt olykor vizionálják olyan katasztrófák előjövetelét, amelyet ma a világ átélt. Ezért is döntöttem úgy, hogy megismerjek más nézőpontokat, és továbbadjam, mi is a virág. Erről szól a következő idézet:

„A földben élni kezd
Ezer meg ezer csira,
S kibúni vágy a nap
Meleg sugarára.
Lombos lesz a liget,
Virágos a mező,

S ezer vidám gyönyört

Talál az érező." (Magyar költők, 1967)

Gy. Szabó Béla Hónapok című fametszeteihez írja: „Kiskorom óta rajongva bámulom a fákat, virágokat azzal a meglepő tanulsággal, hogy öngyilkos virág nincs" (Gy. Szabó Béla) – mert újra kihajt.

A kivételesen különös nagyméretű album mintegy 1200 példányban jelent meg (+ 80 fűzött), élvezetes és tanításra érdemes, tanulságos. Kell, hogy idézzem a Novemberhez írott szöveget, melyből sugárzik az életszeretet:

„Szarka cseveg, égrerajzolt ága között,

Hát elpusztul erdő-mező?

Csak megbékül,

Erőt gyűjt megújhodása reményében" (uo.)

maradjon így, mondom én. Valaki más pedig: annyit kaptunk a természettől, eljött az ideje, hogy visszaadjunk valamit.

Ezek után eljött az ideje, hogy választ keressek arra, mit is jelent a virág (növény)? Önző szempont, de a saját válaszaimmal kezdem. Nekem mindig örömfőrás: szépsége, illata, színei. Végigmenni a virágpiacra már örööm. 30 éven át ünnepeimen és hétköznapi is a szerelem üzenete és visszaigazolása volt: piros – vagy kedvencem – a sárga rózsa. Mondhatnám, a virág kérdés és felelet, vallomás, de mindenképpen üzenet. Mióta Ő nincs, én viszek igen gyakran egy szomorú helyre neki virágot. Lányaink virágai is örömfőrások, majd unokáim virágai melengetik a szívem s a tanítványoké. De gyermekkoromban is virágok között nőttem fel, és bizony, hogy ezek kiragyogjanak a földből, részt kellett venni gyerekként a kertben, a gondozásában. Ez jelentősen növelte a felelősségeirányzatot. Miután igencsak szeretem a gyümölcsöt, ez is meghatározta viszonyom a virághoz/fához. Alapvetően hagyott nyomot bennem Saint de Exupery Kis hercege és az ő rózsájának története, tisztasága. Ezért a virágok közül a rózsa lesz az egyik/egyetlen (?) főszereplőm a tervezett írásban.

A következő lépés, felvillantani néhány fogalmat a virág értelmezéséről. A legbájosabb és a női szíveket simogató az, amely így szól: a Föld növényi ékszerei a virágok. Mások szerint: a szépség lehelete; fény a földön; az életképesség és a szívósság szimbóluma; az indián ember éléskamrája; erdők asszonya; a Föld imája, a természet kreativitása, ill. szépsége; a természet megjelenése az ember otthonában; az élni akarás példája; a Föld és az ember sivárságának ellensúlyozása; a szerelem szimbóluma. Termézeszeten azt a festészet bizonyítja, mennyire ihletadó.

Izgalmas olvasmányok tanúja lettem a kertészet, a gasztronómia, az orvos- és gyógyszertudomány, a történelem, a földrajz, a természet- és tájvédelem szakmai véleményeinek megismerésével, ill. a nyelvtudományban is. Tanulságos utazás volt a virágot több szaktudomány szemüvegén át látni. Ajánlani tudom a Nagy füvészkönyvetet, Az ötszáz legfontosabb konténernövényt, a Vadvirágokat és így tovább. A Vadvirágokban olvasható meghatározás: „A virág, ez a legtöbbször lenyűgöző szépségű képlet és a botanika nyelvén a növény szaporodását szolgáló módosult hajtás." (Podhajska, 1991). Hiánypótló volt a Pannon enciklopédia és a Mindentudás Egyetemének vonatkozó tanulmányaival találkozni és a szaporodó természetvédelmi írásokkal.

Aztán jöttek sorra a költészet és virág viszonyának gyöngyszemei – elsősorban a magyar művek. A néprajz ide vonatkozó írásai, főként a népdalok értelmezése pl.

Benedek Elek 1909-ben kiadott – összegyűjtött – szövegeivel. Tagolásában egy-egy fejezetet kap a kesergő szerelem és a boldog szerelem. Pl. 104 dalból 33-ban szerepel a rózsa (kesergő), a boldog szerelem esetén 76-ból 22-ben – és sok más virág, mint: még a fák is sírnak, kis kertemben elhervad az eperfa, hervad virágom,

„csak akkor leszek én

boldog e világon,

ha téged ölelek

drága szép virágom”

nincs egyebem a rózsánál, nincs tavasz, nincs nyár piros rózsa nélkül. Ferenczy Béni említett 25 csokrához írt versekben is 6 esetben a rózsa szerepel.

Meglepően egyenes beszéd az erotikus megközelítés is. Tanulságos a virág-fogalom értelmezésében, a virág legfontosabb funkciójának (és növény) felfogásában – amit konyhanyelven az élővilág tüdejének neveztem. Nyilván nem részletezem a fotoszintézist, a klorofilt, de ez nagyon fontos a gyerekek tudáskészletében, az éltető oxigén termelésének megértésében. A Nagy képeskönyv a virágot a magvas növények szaporító szervének nevezi. A mag – amely biztosítja a jövő virágait – a virágból fejlődik. Vagyis – mondjam én – a virág a magok mamája/papája ill. a mag a virág gyermeké. A nagyhírű svéd botanikus, Linné, némi iróniával, ám szellemesen ezt írja: „a növények exhibicionisták, mert magamutogató módon közszemlére teszik szaporító szerzőket” (Vignes, P.G., 2019: 12. o.). A híres botanikus ezen túl keresztapja növényeknek/virágoknak, 700-nál többnek ő adott nevet. A virág pedig női nevek „keresztmamája” is. Ilyenek: Flóra, Virág, Írisz, Ibolya, Viola, Imola, Kamilla, Hortenzia, Sáfrány, Rózsa, Boglárka, Liliom, Iringó, Pálma.

A virágot illetően próbáltam a szépség mellett a hasznosság szempontjából is megkeresni a legfontosabbakat, bár erről a Vadvirágok könyvben írták le: „Virágokból válogatni... nem éppen hálás feladat. Az egyik virág a „leggyakoribb”, a másik a „legszébb”, a harmadik a „legritkább”, talán a „legérdekesebb.” (Blamay-Fitter, 1987: 12. o.). S vajon melyek a legfontosabbak, illetve melyek a leghasznosabbak? Nem mernék vállalkozni, de hogy szervezetünk biztosítéka, azt tudjuk, sokan konkrétan megfogalmazzák ezeket. Nézzünk meg néhányat. Ha csak a háziasszony szemével tekintünk rá, az ételek, a táplálkozás jut eszünkbe. A zöldségek, a gyümölcsök és magvak, élvezeti cikkek (kávé, tea) – vannak ehető virágok és állateledel is. Nagyon sok növény/virág szolgálja az egészséget, gyógynövények könyvei számosan részletezik ezt. Ilyen: az étvágyjavító, görcsoldó, szélhajtó ánisz, az epehajtó borsmenta, a köhögést, lázat, megfázást csillapító hagyma(héj), az asztmát gyógyító és rekedtséget enyhítő kakukkfű, a gyomor- és bélpanaszt, gyulladást gátló kamilla. Sok közülük gyógyszerek alapanyaga is. A fűszernövényeket is többen fontosnak tartják, részletezik. Szolgálják a növények/virágok a higiéniát. Gondolok a tisztálkodásra, testápolásra, kozmetikai szerekre, fertőtlenítőkre, mint pl. az ibolya.

Az ókorban hétköznapi igény volt az illatos növények kedélyfokozó, harmóniát segítő, díszítő használata, ill. a luxuséletmód megnyilvánulása is volt. Kleopátra, mikor Antoniust várta, fél méter magasságú rózsaszírom szőnyegen ment elő. Kifutó hajókat is rózsavízzel mosatta le. A római birodalomban a pazarló életmód része volt a vendégek fogadása rózsaszírom szórásával. Gyakori volt szertartások részeként (balzsam, mirtusz, babér). Végül igen jelentős a virág, a szépségiparban elterjedt, a

parfüm alapanyaga. Gazdag irodalma van: Parfümök, Parfüm 2000, 100 legendás parfüm stb. A legnépszerűbbek a virágillatok – máig. Különleges élmény Súskin Parfüm regénye és a belőle készült film. Megemlítem a munkamegosztásban, gazdasági életben betöltött fontos szerepét is a növényvilágnak.

Növeli a virág fontosságát ipari növény volta (bútor, ruha alapanyaga – len, kender, gyapot), festék, valamint dísz- és díszítő növény. Meglepően alakult „mérhető” értékük is. A rózsára adót vetettek ki. A tulipán bizonyos hagymája egy kastély áráért kelt el, illetve egy időben jegyezték a tőzsdén.

Kíváncsi lettem, és ezért összegyűjtöttem, hogy milyen érzékszerveink reagálnak a virágra. Kiderült, mindegyikük. Nézzük röviden:

- látás: színe, formája, szépsége, nagysága;
- szaglás: alapvető az illat, melyet jellemzni is tudunk (dús, nehéz, buja, finom, üde). Virágonként felismerhető;
- ízlelés: főként az étkezésben, savanyú, keserű, édes, fanyar és köthető ételekhez (méz, citrom);
- tapintás: tüskés, puha, kemény, sima, bársonyos, érett;
- hallás: zúg az erdő, a nádas; a levél zizeg, susog; a fa recseg, ha süvölt a szél;

az ág reccsen.

Megemlítek két könyvet, melyek növényi ételek hatását fejtik ki az intim életre. Az Erotikus menük 6 menüt ír le, minden 6 fogásos. Egy francia séf készítette, egy fotós fotózta, egy újságíró bemutatta. A Szerelem füveskönyve teafőzeteiről írja ugyanezt. Sokan vitatják, sokan elhiszik.

Próbáltam rendszerezni minden, amit a virág jelentőségének neveztem el.

Az első a virág-történelem, mely nagyon messzire nyúlik vissza. Flóra, a virágok és a tavasz istennője több ezer éve jelent meg, és vált a festészet tárgyává. A rózsát pl. 5000 éve termesztek, de 35 millió éves. Európába a keresztesek hozták be. Véglegesen a reneszánszban terjedt el. A festészetben Tizianónak köszönhetjük. A Vénusz alakjával is összeérő történet révén a szerelem jelképe lett, mellyel befolyásolta a kor aktfestményeit (Firenze 1510). Boticelli Vénusz születése is hasonló, sőt összefonódik Flóra alakjával. A képen a levegőben virágzirmok repkednek; a felkínált köpeny is virágos és a leplet tartó Flóra is ilyen ruhában van. Terjed a kertkultúrában (fizetőeszköz is volt). Megjelenik a 16. századtól a táj mint háttér, majd a tájkép maga, végül a csendélet, mely tárgyak dekoratív elrendezése – gyümölcsök, edények, majd virágok is – egyenlőre ritkán, majd egyre tömegesebb lesz a virág önállóan is a képzőművészben, botanikai minőségében, kertkultúraként.

Érdekes a virág földrajza, honnan, milyen módon került Európába. Pl. a tulipán Perzsiából török közvetítéssel, jelentése turbán. Lehet a virág behozott, behurcolt, belopott és véletlenül (széllel) bejutott. Vannak őshonos virágok (gyakran pusztulóban), vad/termeszett.

Nézzük a mitológiáját. A berki szellőrózsa e szerint Vénusz könnyeiből fakadt, amikor siratta Adoniszt, mert megölte egy vadkan. Míg Akhilleusz a jószagú cickafark leveleivel gyógyította sebeit. A rózsa úgy vált pirossá, hogy az édenbeli Éva anyának tetszése jeléül megcsókolt egy fehér rózsát. A rózsa-mitológia másik változatában Vénusz mezítláb rohan Mars csókja elől, de egy tüské megsebzi és a rét vörös rózsakerté válik. A buddhizmus szent virága a lótusz, mert benne lakozik az isten.

Fűződnek hiedelmek is a virághoz. A klematiszt a vihar elleni kerítésként alkalmazták, míg a germánok úgy vélték: villámot, mennydörgést hoz. A perzsa ciklámen segíti a fogamzást, míg az etruszk lorc jelenléte a házban esküvőt jelez. Az ökörfark kóró viszont kiűzi a gyermekből a gonosz szellemet.

Legendák is születtek. A tulipán – perzsa legenda – egy lány könnyeiből fakadt, miközben a sivatagban kereste kedvesét. A bárszonyvirág Mária fénykoszorújában jelent meg. A csipkerózsa Mária lábat övezte. Ádám és Éva kiűzetésükkor 3 növényt vihettek ki a Paradicsomból: a szeretetet jelentő datolyát, a békét jelképező búzát, a halhatatlanság jelét, a mirtuszt.

A virág szimbólum is: a rózsa a szerelemé és a szépségé, a fa a termékenységé, az árvácska az emlékezésé, a mimóza a nőiségé, a tűzliliom a gyengédségé, a liliom a tisztaságé.

Sajátos a virág a címerekben. Ezek is nagyon érdekesek, bár a miértre nincs válasz. Franciaországban a XIII. században a liliom a címerjelkép. A Bourbonoknál is felbukkan. XIV. Lajos palástján – festmény őrzi – elhíresülték a sárga liliomok. Angliában a York család címerében a fehér – míg a Lancashirekében a piros rózsa volt címerjelkép. A Tudorok óta a rózsa Anglia jelképe lett. Írországban a vörös lóhere, Argentínában a szabadság jelképe, a Mikulás virág a címerben. Tahiti, Fidzsi, Korea címerében mályavavirág van. Izrael népének jelképe a hibiszkusz az Énekek éneke szerint, mert benne Isten van jelen.

Vannak szerencsét hozó növények. A majomfa bevonzza az anyagi sikert, és jobbá teszi a kapcsolatokat. A kaktusz előzi a negatív energiákat. A vadkakaó pénzhozó fa (a kertész, aki hajtásait 3 ágba fonta, meggazdagodott). Az anyósnyelv boldogságot és sikert hoz. A legismertebb a madársóska (négylevelű), mely szerencsét hoz.

Jegyezgettem közben a számonra különleges virágokat. Ilyennek látom a kankalint, melyet nem poroznak be a méhek, azért, mert túl későn nyílik. Ez Shakespeare-nek is feltűnt, mert azt írta, hogy a kankalin szűzen pusztul el. A tulipán is különleges – magam is ellenőriztem. Egyrészt vázában is nő a szára, terebélyesednek a szirmai. Estére kissé becsukódik, reggel a nap felé fordul. Az aranyeső előbb virágzik, és aztán hoz levelet (saját tapasztalat is). A barna mézelő orchidea felveszi a „nőstény” alakját, így odavonzza a hím egyedeket, hogy beporozzák. A japán amarillisz 1 hétag él, rengeteg virággal – olyan, mint a vörös tenger. A vetési konkoly lett Magyarországon 2021-ben az év vadvirága mint ritka gyomnövény. 1993-ban lett védett, miután a vegyszerhasználat növekedése megritkította.

Vannak a virágnak ellenségei, de ő is lehet ártalmas. Mérgező, mint a liliom és a leander, drog alapanyaga is lehet.

A szakmai irodalom határozottan leszögezi, hogy a virág ártalmai eltörpülnek „örömszerző” képesség áldásos haszná miatt – és persze, mert feltétele a létezésünknek.

Terveimben a magyar költészet virágverseit és a kb. 60 népdal virág, ill. szelmes verseit szeretném majd elemezni. Ezek megszemélyesítéseit és hasonlításait élmény és örömförás megidézni, amint a „szellőzködő lágy melegben tapsikoltak a jázminok” (József Attila); vagy amint „muskátli integet át a túlsó sorra”.

De a hasonítás is magával ragadó: „virágos kert az én szívem”; „édesanyám rózsa-fája, én voltam a legszebb ága”; „fa leszek, ha fának vagy virága” (Petőfi).

S persze itt is ránk köszön a virágtársadalom hierarchiája. Micsoda különbség a megfogalmazásban a két idősen is elegáns és gyönyörű Tolnai Klárika és Mensáros László szerelmi vallomása:

„Orchideák, lila orchideák, mondjátok
meg néki, hogy szeretem
Orchideák, lila orchideák, vigyétek el hozzá a szívem
De mivel szív nélkül nincs élet mégse,
hozzátok el a szívét cserébe”
Míg a betyár így szól a szerelméről:
„Lovamat kötöttem piros almafához,
Magamat kötöttem gyenge violához.
Lovamat eloldom, amikor a hold kel,
Tetőled violám, csak a halál old el”

Egyszerű, természetes, kevéssé cifra beszédű és feltehetően reménytelen. Micsoda különbség a finomkodás és természetesség, elegancia és egyszerűség, miközben mindenki megszemélyesíti a virágot és szerelmet üzen.

Az igazi kihívás a rózsa és az ember sokrétű kapcsolata, mintegy leképezi a nővény/természet és az ember viszonyát. A kis herceg rózsája szimbolizálja mindenkit, amit a szerelem és szépség megtestesítőjéről, a virágok királynőjéről tudunk. A B 612-es bolygóról földre pottyan egy kisfiú, a herceg, és találkozik a sivatagban veszegelő pilótával. A felnőtt mese írója A. de Saint Exupery. A szerző egyébként a 2. világháború alatt berozpülő pilóta volt, s így is tűnt el. ...Szóval a világégés kellős közepén szépségről, felelősségről, hűségről beszél nekünk. Átragyog a szövegen a tisztaság, a barátosság, a béke vágya. Milyen sokértelmű – és mennyi lehetőséget kínál majd a herceg rózsájának megszületése és kapcsolatuk története, ahogyan tenyérnyi bolygóján a kis nővényke hozzákezd a virágkészítéshez a kis bimbóból: „egyre csak szépítgette magát odabent a zöld szobájában. Nagy gonddal válogatta meg a színeit. Lassan öltözöködött, egyenként igazítva magára a szirmait. Nyilván nem akart olyan gyűrötten napvilágra lépni, mint a pipacsok. Nem akart megmutatkozni csak szépsége teljes sugárzásában. Úgy bizony! Nagyon kacér virág volt.” (Saint-Exupery, 1971: 21. o.). Így aztán napokig öltözött, majd megjelent, és bocsánatot kért, mert nem fésülködött, mert hiú is volt, mondomban. Tudta, milyen szép. A kis herceg szerint nem volt szerény, de megható. Ki kellett őt szolgálni. Büszke is volt a négy tövisére. Bár végül a kis hercegnek elege lett a virágból, és elhagyta, amit megbánt. De visszatért hozzá: hűség, felelősség, áldozatvállalás, szeretet, tisztesség ... hát igen. Személyes vélemény: a jelzőkből ítéltet ugye ez a virág nő volt?!

Az ember – én is – időnként úgy érzi, fontos üzenete van a többiek számára. Lehet, hogy ez önzés. De benne van az is, van-e visszhang, megerősítése az „egyedül nem megy” gondolatnak. Talán mentség, hogy az embert a kíváncsiság is vezérli, na meg, hogy olvasás közben sokat tanul. De lehet, hogy azt a gyerekkorú vágyat, amivel máig szeretem továbbadni, amit tudok. Pandémia idején virágokkal együtt lenni, szolidaritásról elmélkedni – elviselhetővé teszi ezt az időt, oldja a szeretteinkért való aggódást.

Jó szívvvel biztatom az érdeklődőket ennek a sokértelmű témának a tanulmányozására. Gazdag, igényes és nagyon kiterjedt, színes szakirodalom kínálja magát. Ami

a szakszerűség mellett esztétikai élményt, örömförást is nyújt. Hasznos is, mert rá-találhatunk egy szép befejező gondolatra:

„Virágot a világnak és
világot a virágnak”

Köszönöm a lehetőséget... mint olvastam valahol, a gondolataim forgalmi dugóba kerültek. Ezt teszi a bőség zavara. Vigyázzunk a virágokra/növényekre, mert ők is vigyáznak ránk!

Felhasznált irodalom

Agócsi P. (1980). *Kaktuszok, pozsgások*. Budapest: Móra Ferenc Könyvkiadó, Búvár zsebkönyvek

Anastasen, E.(1969). *Gyógynövények birodalmában*. Bukarest: Editure Agrosirlico

Bárdosi V. (2019). *Nincsen rózsa tövis nélkül*. Budapest: Tinta Kiadó

Blamay M. – Fitter E. (1987). *Vadvirágok*. Budapest: Gondolat Kiadó

Benedek E. (1909). *Magyar népköltés gyöngyei*. Budapest: Athenaeum Irodalmi és Nyomdai Kiadó

Buday A. (2007). *Környezetünk gyógyító növényei*. Nagyvárad: Aquila Kiadó

Eco, U. (szerk.) (2007). *A szépség története*. Budapest: Európa Kiadó

Ferenczy B. (1974). *Virágoskönyv*. Budapest: Helikon

Giddens, A. (2000). *Elszabadult világ*. Budapest: Nagyvilág Kiadó

Gombrich, E. H. (1978). *A művészet története*. Budapest: Gondolat

Groom, N. (2004). *Parfümök*. Budapest: Glória Kiadó

Guide, S. (2000). *Kerti virágok*. Budapest: Pannon Literatura KFT

Gy. Szabó B. (1973). *Hónapok (fametszetek)*. Kolozsvár: Dacia Kiadó

Holms, C. (2015). *Kerti fűszernövények*. Budapest: Kossuth Kiadó

József, A (1961). *József Attila összes versei*. Budapest: Szépirodalmi Kiadó

Juhász Gy. (2003). *Egy vers – egy rajz*. Szeged: Officina

Nordman, C. (2006). *Vízi és szárazföldi növények képeskönyve*. Budapest: Fix Kiadó

Ovidius. (1982). *A szerelem*. Budapest: Európa-Helikon

Pannon Enciklopédia. A magyarság kézikönyve (1993). Budapest: Pannon Könyvkiadó

Podhajska, Z. (1991). *Európa vadvirágai*. Pozsony: Madách Kiadó

Rácz J. (2016). *Virágnevszótár (340 virágnév)*. Budapest: Tinta Kiadó

Rötsch, C. (1994). *A szerelem füves kertje*. Budapest: Terra

Saint-Exupery, A. (1971). *A kis herceg*. Budapest: Móra Ferenc Könyvkiadó

Vergilius (1981). *Georgica*. Budapest: Magyar Helikon

Vignes, P. – Vignes, D. (2009). *Nagy képes fűvészkönyv* Budapest: Corvina Kiadó

*** *A legteljesebb virágnyelv és más titkos nyelvek*. (1998). Budapest: Paginasens Kiadó

*** *Az ötszáz legfontosabb konténernövény*. (2005). Budapest: Alexandra Kiadó

INTERDISCIPLINARY RESEARCH

IMOLA CSEHNÉ PAPP

ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Felnőttképzés-kutatási és Tudás Menedzsment Intézet, Budapest; ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola; molnar.csilla@ppk.elte.hu

CSILLA MOLNÁR

Institute of Adult Education and Knowledge Management, ELTE Eötvös Loránd University, Budapest, Hungary; Doctoral School of Education, ELTE Eötvös Loránd University, Budapest, Hungary; molnar.csilla@ppk.elte.hu

Challenges of Industry 4.0 on Skill Requirements towards new Entrants to the Labour Market

The Need for Cooperation between Education and Employers in Preparing for Challenges of Industry 4.0

Abstract. *The fourth industrial revolution results in changes in the labour market, requiring new skills and knowledge. Technological development, digitalisation and changing expectations of employers are factors influencing the required knowledge for employees of present and of the future. The study focuses on the skills of graduates as new entrants to labour market. Empirical research has been conducted using the methods of questionnaire and focus interviews aimed to reveal whether and how employer expectations are met by new entrants. As a result of the research, conclusions can be drawn that companies' expectations impacted by Industry 4.0 are not fully met by the skills of graduates, also calling attention to the opportunities and challenges of a cooperation between adult education and the private sector.*

Keywords: *Industry 4.0; labour market; skill gap*

1. Introduction

The current study intends to examine the effects of Industry 4.0 with the focus on the education, and skills and abilities of new entrants to the labour market (Bakens et al., 2018), as well as challenges of employers in coping with new entrants' knowledge, skill sets and adaptability to the extensively digitalized work environment (Lee et al., 1995). Following a literature review of Industry 4.0 and its impacts on education and on the labour market (Deloitte, 2018), our study reveals the findings of an empirical research carried out—via the methods of interviews and questionnaires—to define the expectations of representatives of employers in the form of skill requirements towards the new entrants to the labour market.

The relevance of the research is grounded in the changing labour market requirements that can be captured in the changes of job content and consequently its compe-

tence and skill requirements. The transformation of the economy and of the society (Dijk, 2005) is leading more and more towards a knowledge-based nature of labour, where the extensively increasing amount of knowledge is put into practice in new and specialized jobs, which demand that employees acquire new and different skill sets, for example ICT skills (UK commission for Employment and Skills, 2014). Not only the changing nature of the economy and of the labour market driven by the fourth industrial revolution is to be considered, but also the never experienced speed of the changes and technological developments, which urge the need for revealing the views of the essential stakeholders, namely the employers and the new labour market entrants.

2. Industrial Revolutions

Throughout the industrialization and the technological innovations of the past centuries, at the end of 18th century, the first industrial revolution meant the mechanization of manufacturing with the utilization of steam power. The second industrial revolution, at the beginning of 19th century, brought the era of mass production driven by electrification. This process also led to a significant change in how the work was carried out, namely the division of labour. The automated production at the beginning of the 1970s indicated the start of the third industrial revolution, which was supported by electronics and information technologies.

Today we live in the time of the fourth industrial revolution, shortly named as Industry 4.0 which is driven by new technologies such as the Internet of Things (IoT) (Gilchrist, 2016), Artificial Intelligence (AI), Big Data, Cloud, Cyber-Physical systems (CPS) (Zezulka et al., 2016) and smart factories (Kagermann and Wahlster, 2014).

3. Industry 4.0

Three waves of the fourth industrial revolution were mentioned (Evans and Annunziata, 2012). The first wave was when machines and factories became the economies of scale, the second was the internet revolution and the third was the industrial internet, when the machine-based analytics appeared. The characteristics of an Industry 4.0 driven smart factory or system are interoperability, information transparency, technical assistance, and decentralized decision-making (Marr, 2016).

The terms *digitization*—the process which transforms information into digital bits—and the *digitalization* (Bloomberg, 2018)—the way digital technologies affect the social and other aspects of life—are often used interchangeably (www.i-scoop.eu).

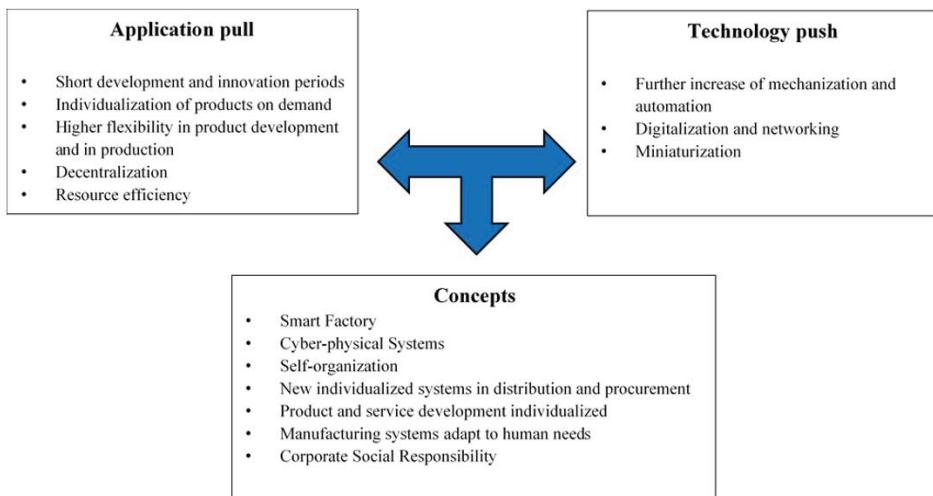
Talking about Industry 4.0, it is a good idea to take a conscience summary of the two sets of developmental forces according to Kemper (2014), which are the application pull and the technology push. These forces have elevated—besides Smart Factory or Cyber-physical Systems (Schweichhart, 2016)—the underlying concepts of new systems and individualization in the development of products and services, self-organisation, the adaptation to human needs, as well as the corporate social responsibility, just to name a few.

When explaining Industry 4.0, it is inevitable to highlight the importance of the cyber-physical systems that connect objects and people through information networks, using digitalization (Brennen and Kreiss, 2014) and artificial intelligence (Devezas et al, 2017). The factors that are connected to each other and define Industry 4.0

are the digitalization (Gruman, 2016) and integration of complex technical– economical networks, the digitalization of products and services offered and the new market models (Thoben et al., 2017). Also, the focus has been directed to the importance and the business potential of cloud computing—being an actual paradigm—for enterprise architectures as well and presenting a roadmap of digitalization (Mahmood & Hill, 2011). The pillars of Industry 4.0 can be summarized as follows (Vaidya et al, 2018):

1. Big Data and Analytics
2. Autonomous Robots
3. Simulation
4. System Integration: Horizontal and Vertical System Integration
5. The Industrial Internet of Things
6. Cyber security and Cyber Physical Systems
7. The Cloud
8. Additive Manufacturing
9. Augmented Reality

Figure 1. Developmental Directions and Concepts of Industry 4.0



Source: Figure Developed Based on Kemper and Lasi, 2014

4. The Changing Skill Requirements of Jobs

The 4th industrial revolution, as well as digitalization, has accelerated the demand for new employee skills, for which education should be prepared, both system- and subject-wise. Thus, the required knowledge, competences, attitudes, and lifelong learning skills are essential for future and present employees (Kővári, 2019).

Due to the exponentially growing pace of the technological and industrial changes, we can observe that new jobs are emerging, while some others are changing or disappearing, leading to the demand of new skill sets for old and new occupations

(The Guardian, 2017; World Economic Forum, 2018). Considering the research question, Keynes' provision of the increasing unemployment due to new economies of scale cannot be bypassed (Keynes, 1933, p. 3). Recent literature cites that mainly jobs in transportation, administration and in construction might face the danger of elimination due to the achievements of Industry 4.0 (Frey & Osborne, 2017). In the Eurobarometer survey of the European Commission (2017), there is a growing extensive impact on the economic and social life due to digital technology and of the increasing usage of robots and artificial intelligence. In the optimist—pessimist debate, there are fearful voices, wondering whether Industry 4.0 requirements would cause 'technological unemployment,' as lower qualified segments of labour market might be the losers of the technological development, automatization, and artificial intelligence (Frey & Osborne, 2017). Studies such as the German Arbeiten 4.0 (Fülöp, 2014) evaluates this risk as being low, considering the examples of past industrial revolution, where employment was rather increased by technological development, however, still calls attention to the necessity of preparing for the changes with the required employment skill sets.

The abilities and skill sets, which will be important in the future (Iyer, 2014)—or even nowadays—can be categorized into three groups, such as STEM skills (science, technology, engineering, and maths) (Vulperhorst, et al, 2018), communication skills and technical skills, along with the ability of lifelong learning as an approach to knowledge acquisition and skill development (Reeson, et al, 2016). To tackle the challenges of applying new technologies, it is required to formalize and represent existing and new knowledge—as in the case of 4D printing technology for example in fabricating stimulus-reactive structures (Dimassi et al, 2021). Also, Garbie (2017) directs the attention to the importance of and recommends a framework for incorporating sustainable development—as a major driver of Industry 4.0—in teaching engineering courses in preparation for its utilization in manufacturing plants.

Besides technology driven skills, soft skills such as teamwork, cooperation, presentation, as well as project management skills are considered as critical factors to the success of the implementation and application of information technology (Noll & Wilkins, 2002) to secure the talent pipeline to the labour market (Reif et al 2014). Also, problem-solving abilities will be more and more valued in managing and understanding technology (Foresight, 2013).

5. Research

The study consists of the review of relevant and recent literature and an empirical research. The empirical research included interviews and the analysis of the questionnaires of 308 respondents. The examined research question was formulated as follows:

Hypothesis: Knowledge and skills of new labour market entrants do not satisfy the expectations of employers.

The research method included the content analysis of interviews, where leadership representatives of different industrial sectors—such as pharmaceuticals, IT-Shared Services, telecommunications, and facility management—were asked about the challenges they faced when employing new labour market entrants in terms of their skills sets compared to the requirements of the workplaces.

The study also aimed to explore new market entrants' perceptions on their preparedness to enter the labour market. The first part of the questionnaire focused on respondents' sociometric data, followed by questions about their education and knowledge, and finally they were requested to answer questions about their desired workplaces.

As for the sociometric data of the sample (n=308), 69% of respondents were female and 31% were male. In terms of age distribution, the majority, 136 replies, came from the '21-23,' and 114 replies from the '24-26' age groups (see figure 2). While the majority, 70% of respondents were Hungarians, respondents from other countries, such as Greece, Jordan, Poland, Spain, and Germany added to the international approach of the survey (see figure 3). The level of formal education of the respondents was mainly (164 individuals) bachelor level (see figure 4).

Figure 2. Age Distribution of Survey Respondents

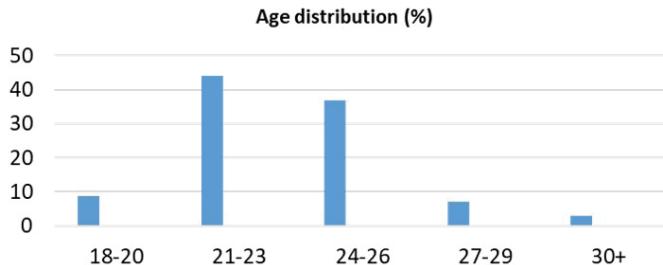


Figure 3. Country Distribution of Survey Respondents

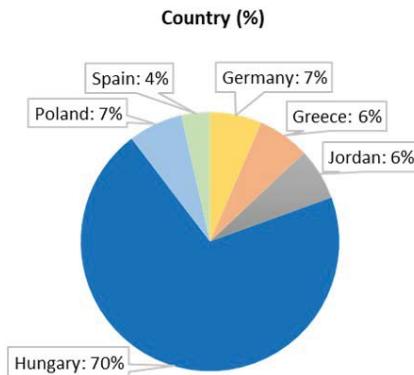
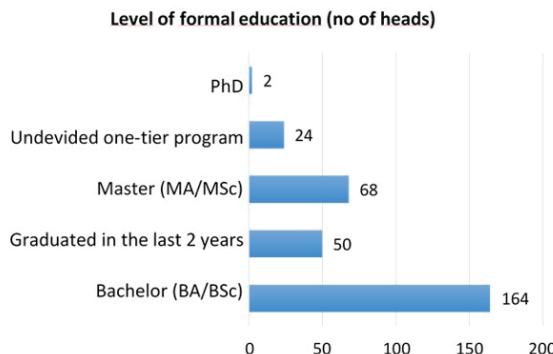


Figure 4. Level of Formal Education of Survey Respondents



6. Results

Interviewees have been asked about the employment of graduates, about their knowledge, as well as about their skills and abilities. The interviews provided a good opportunity to explore employers' view on the changes and challenges of the labour market caused by technological changes of Industry 4.0. We also investigated their view on which occupations might disappear or which ones could emerge as a result of digitalization, impacting both current and future employees. Also, interviewees have been asked to articulate their recommendations for the stakeholders—such as employers, educational institutions, and policy makers—from their perspective regarding the bridging of the potentially experienced skill gap of new labour market entrants.

As for the result of the interview analysis, companies prefer to use headhunting firms in their recruitment activity. Despite of unique examples, we can generally state that there is a low level of partnerships between employers and higher educational institutions. Effects of digitalization are experienced in all interviewed sectors, causing significant changes in the labour market, as jobs with a traditional function, such as purchasing, call or customer centre jobs might disappear, while new IT related ones could emerge, with the significant need for programmers.

From the employment side, new labour market entrants are considered ambitious, flexible, quick in learning and ready to develop. However, this readiness is not visible at the level of coping with the digitalized business world. Employers think that new entrants would have better future chances were they multi-skilled, especially in IT.

The research also contained a questionnaire addressed to future new entrants to the labour market. In rating education, respondents claimed that universities provide theoretical knowledge rather than practical one, and they were lacking the availability of training courses and dual trainings. The rating shows that the development of IT knowledge does not play a major role in education according to respondents. As a positive result, entrants reported that university education developed their analytical, decision-making, communication, and presentation skills (see figure 5.).

Figure 5. Rating Education

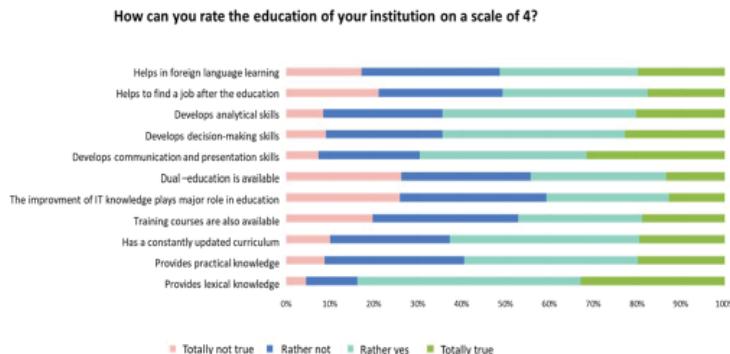
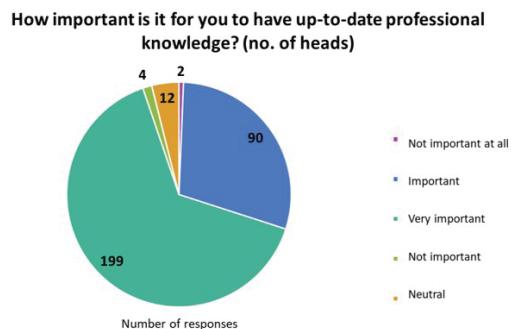


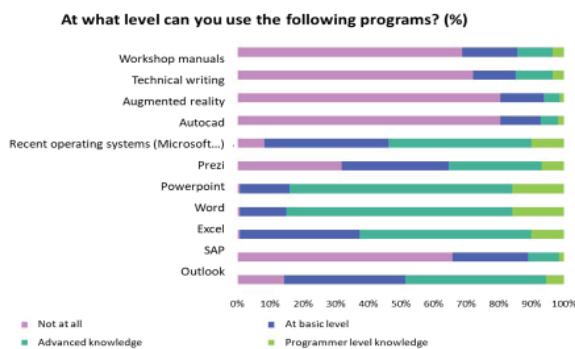
Figure 6. Importance of Up-to-Date Knowledge



Respondents considered having an up-to-date knowledge is significantly important for them (see figure 6.).

The survey has asked participants about their Internet usage and other—including newer—technologies. The majority of the respondents operate programs such as Word, Excel, PowerPoint, and computer operating systems at an advanced level, while they do not have the appropriate user knowledge of SAP, AutoCAD, Augmented reality, etc. (see figure 7.)

Figure 7. Usage of IT Programs



75% of respondents use the internet several times a day, 10% use it daily, and interestingly 6% hardly ever. The approach towards robots and artificial intelligence is fairly positive with 51%, fairly negative with 30% and very negative represented by 15% of the respondents.

This trend can be observed in the responses as the majority of the participants has a positive attitude to robots and artificial intelligence, 57% do not think that robots and artificial intelligence would steal people's jobs (see figure 8.) and 81% agree that robots are necessary, as they can perform jobs, which are too hard or dangerous to be done by people (see figure 9.). Nonetheless, 64% think (see figure 10.) that more jobs will disappear than new jobs will be created due to the usage of robots and artificial intelligence.

Figure 8. Question About Whether Robots and AI Would Steal People's Jobs

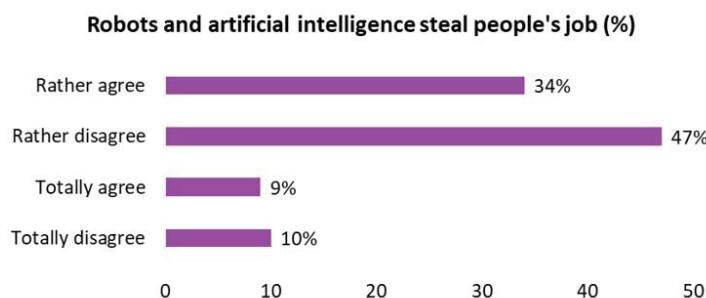


Figure 9. Question About Whether Robots Are Necessary in Doing Jobs That Are Too Hard or Dangerous for People

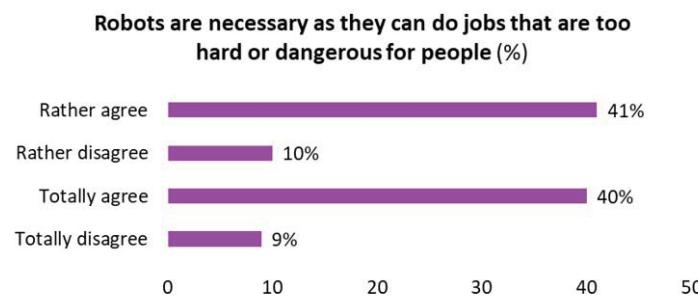
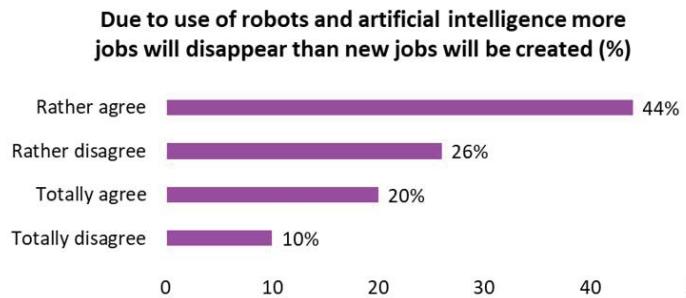


Figure 10. Question About Whether More Jobs Would Disappear Than New Ones Would Be Created due to Robots and AI



Regarding the workplace where participants would like to work, the majority considered a full-time job at a multinational company as an ideal start of career, while 23% had entrepreneurial plans of establishing their own business.

7. Discussion

It can be seen from the interviews that employers and educational institutions do not cooperate with each other in order to eliminate or at least minimize the skill gap of the new labour market entrants. Employers are well aware of the changes of job requirements caused by the impacts of digitalization and by Industry 4.0 as a whole and can foresee which job types will potentially be the ones that will disappear, and they already sense the urging need for new entrants with relevant IT knowledge and soft skills. Employers have a generally good opinion of the new labour market entrants as being ambitious, flexible, quick in learning and ready to develop, but also a significant skill gap is recognized in the knowledge and application of technological developments in the field of the examined industrial sectors. Employers recommend new entrants to become multiskilled with IT knowledge, however they expect this solely from the educational institutions.

In concluding the questionnaire results, we can say, that the everyday Internet usage does not mean that users are comfortable with the new technologies—SAP, AutoCAD, Augmented reality—as reflected in the responses. Despite of the labour market needs; the general opinion is that the development of IT knowledge does not play a major role in education. Similarly, respondents consider universities as not providing an adequate level of development of analytical, decision-making, communication, and presentation skills. Cooperation and teamwork skills are characteristic of new entrants. Entrepreneurial thinking is rather scarce in the examined population and they would desire to gain their first experiences mainly in the environment of multinational companies as full-time employees. We could see a mixed attitude towards robotics and artificial intelligence in judging whether robots and AI would endanger jobs, while at the same time they could help people as taking over the burden of heavy and dangerous jobs. The most important skills—which new labour market entrants consider that could help them in getting a good job—are communication skill, personal connections, and relationships, as well as foreign language skills.

Our hypothesis, that the knowledge and skills of new labour market entrants do not satisfy the expectations of employers has been confirmed. We can state that based on the interview results, the knowledge and skills of new entrants do not fully satisfy the expectations of employers. This hypothesis has also been confirmed from the questionnaire respondents' side as new labour market entrants who stated that although the majority of them use the Internet and basic computer programs on a daily basis, they are not comfortable with the technology required by the industry. According to respondents, acquiring IT skills at higher educational level would be advantageous in preparing them for the labour market requirements.

8. Recommendations

Based on the interview and survey results, it is apparent that companies and educational institutes should establish partnership agreements which could take various forms, such as dual education, or practice programs. The advantages of such a cooperation for companies could be that they could shorten their recruitment process, not to mention the cost saving effects. By having an early-stage educational involvement, employers could gain preliminary knowledge about students as potential future employees and could involve them into the business processes, teaching them skills, for example IT technologies, on the other hand. The efficiency of recruitment could also be increased. The advantages for the new market entrants could be that they could gain valuable experiences related to the nature of being employed, the employer itself, as well as the job and skill requirements. In case university students had the chance to participate in dual education for instance, it could support their faster integration not only at the employer where they had spent their dual educational period, but in any future workplaces. The cooperation between employers and educational institutions would create opportunities for student part-time work besides their studies. As for recommendations to universities, it is necessary to mention, that the importance of up-to-date knowledge and skills has surfaced in the form of the need for more practical trainings.

Having analysed the survey results, we can say that there are certain skills that are required for new labour market entrants to successfully cope with the challenges of the labour market caused by the technological changes of Industry 4.0. The skills which are considered essential are: cooperation, adaptability, problem-solving, decision-making and commitment.

Overall, it can be stated that the development of the required skills within educational institutions is neither efficient nor sufficient. Teaching IT skills and the development of the aforementioned skills, as well as preparing the students for the expectations and challenges of the labour market driven by the technological developments of Industry 4.0, have to be solved in the very near future; otherwise new entrants to the labour market will not be able to work and perform in the newly emerging or changing jobs.

The research question was raised, whether new entrants have the appropriate knowledge, skills, and abilities to satisfy the employer needs. Our hypothesis that new labour market entrants do not possess the required knowledge and abilities was confirmed by the results. The interviews with employers revealed the most lacked skills,

which would be necessary to ensure the smooth transition of students from education to the labour market. New labour market entrants have also confirmed through the questionnaire results that they did not receive the appropriate knowledge, skills and abilities in those areas that could make them successful in the long run, in not only keeping up with the pace but also becoming the drivers and improvers of the Industry 4.0 technological areas. This problem should be solved at the level of the national education system, not only at the level of curriculum choices or course content.

Regarding the relevant question of how to establish or renew the relationship between education and the labour market, it is well reflected in the English Higher Educational Reform Skills Strategy, for example, which states that a precondition of economic productivity and global competitiveness is the development of human skills in alignment with the needs of the economy (Halász, 2009).

In responding to the challenges of the fourth industrial revolution there are structural approaches from the governmental side for example in the Hungarian labour market to institutionalize the so called 'dual education system' (Szakképzés 4.0, 2019). This means that companies can take a significant stake in education—not only in vocational but also in higher, and in adult education—by providing practical knowledge to students. By establishing the legislative and educational background for the cooperation between companies and educational institutions the student-employment could be the contractual basis for a student to conduct dual studies. Such an educational framework encourages both employers and educational institutions to cooperate, and also provides for the possibility of further strengthening the research and development cooperation between the two.

The study also shows that several factors make the current research on labour market skills and employability particularly relevant nowadays, challenging both education and employment policy. It is the task of the society and a well-structured and organized education system to foster young generations to be open-minded, capable of making informed choices and adaptable to the continuous changes.

The limitation of the study was that mainly future new entrants have been asked as opposed to new employees, who could have given a retrospective feedback on what skills and knowledge they would have needed and had to acquire at the beginning of their employment, which could have been also gained during their education. Another limitation of the study was the small number (four) of interviews from the employer side.

As for directions and subjects of future research, it is recommended to explore the possibilities and challenges of the cooperation between higher education institutions and multinational companies or small businesses. It could be an interesting and challenging future research topic to investigate the possibilities of changing the higher education curriculum to meet the expectations of the private sector, and also look into how education can keep up with the rapidly changing technologies of the Industry 4.0 driven sectors.

Work Cited

Bakens, J., Fouarge, D., Peeters, T. (2018). "Labour Market Forecasts by Education and Occupation up to 2022." *ROA Technical Report*, ROA-TR-2018/3 .

Bloomberg, J. (2018). "Digitization, Digitalization, and Digital Transformation: Confuse them at your Peril." *Forbes*.

Brennen, S., Kreiss, D. I. (2014). "Digitization and Digitalization." *Culture Digitally*. <https://culturedigitally.org/2014/09/digitalization-and-digitization/>.

Deloitte insights (2018). *The rise of the social enterprise*, Deloitte Global Human Capital Trends.

Devezas, T., Leitao, J., Sarygulov, A. (2017). *Industry 4.0 - Entrepreneurship and Structural Change in the New Digital Landscape*. Springer International Publishing.

"Digitization, Digitalization and Digital Transformation: the Differences." <https://www.i-scoop.eu/digital-transformation/digitization-digitalization-digital-transformation-disruption/>.

Dijk, V. (2005). *The Network Society: Social Aspects of New Media*. London: Sage Publications.

Dimassi, S., Demoly, F., Cruz, C., Qi, H. J., Kim, K-Y., André J. C., Gomes, S. (2021). *An Ontology-based Framework to Formalize and Represent 4D Printing Knowledge in Design*. Computers in Industry, Volume 126, 2021, 103374, ISSN 0166-3615, <https://doi.org/10.1016/j.compind.2020.103374>.

European Commission (2017). "Attitudes Towards the Impact of Digitalization and Automation on Daily Life." <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/news/attitudes-towards-impact-digitisation-and-automation-daily-life>.

Evans, P. C., Annunziata, M. (2012). "Industrial Internet: Pushing the Boundaries of Minds and Machines." *Report, General Electric*.

Foresight (2013). "The Future of Manufacturing: A New Era of Opportunity and Challenge for the UK, Summary Report, the Government Office for Science." London https://www.ifm.eng.cam.ac.uk/uploads/Resources/Future_of_Manufacturing_Report.pdf.

Frey, B. C, Osborne, M. A. (2017). "The future of employment: How Susceptible are Jobs to Computerisation?" *Technological Forecasting & Social Change* 2017, vol. 114, issue C, 254-280.

Fülöp Z. (2019). Milyen lesz a jövőben a munka világa? Gondolatok az „Arbeiten 4.0” című white paper alapján. *Munkaügyi Szemle* 62. évf. (2019) 2. Szám.

Garbie, I., H. (2017). "Incorporating Sustainability/Sustainable Development Concepts in Teaching Industrial Systems Design Courses." *Procedia Manufacturing*. Volume 8, 2017, pages 417-423, ISSN 2351-9789. <https://doi.org/10.1016/j.promfg.2017.02.053>.

Gilchrist, A. (2016). *Industry 4.0, the Industrial Internet of Things*. Apress. ISBN-13 (electronic): 978-1-4842-2047-4. DOI 10.1007/978-1-4842-2047-4_13 p.195-245.

Gruman, G. (2016). "What Digital Transformation Really Means." InfoWorld. <https://www.infoworld.com/article/3080644/what-digital-transformation-really-means.html>.

Halász G. (2009). A felsőoktatás globális trendjei és szakpolitikai válaszok az OECD országokban és az Európai Unióban. In: Ed. Drótos György - Kováts Gergely (2009): *Felsőoktatás-menedzsment*. Aula. Budapest. p.13-31. <http://halaszg.elte.hu/>.

Iyer, V. (2014). "Future of Manufacturing in the UK: Highlights from Foresight Report, Foreign & Commonwealth Office." <https://blogs.fco.gov.uk/viyer/2014/06/11/future-of-manufacturing-in-the-uk-highlights-from-foresight-report/>.

Kagermann, H., Helbig, J., Hellinger, A., & Wahlster, W. (2013). *Recommendations for Implementing the Strategic Initiative INDUSTRIE 4.0: Securing the Future of German Manufacturing Industry; Final Report of the Industrie 4.0 Working Group*. Forschungsunion. <https://www.academia.edu/36867338/>.

Keynes, J. M. (1933). "Economic Possibilities for our Grandchildren (1930)." In: *Essays in Persuasion*. New York: Harcourt Brace, 1932. pp. 358–373.

Kővári A. (2019). A felnőttkötetás 4.0 és az Ipar 4.0 kihívásai az életen át tartó tanulásban. *PedActa* Volume 9, Number 1, 2019 9. kötet, 1. szám, 2019 <https://doi.org/10.24193/PedActa.9.1.>.

Lasi, H., Kemper, H. G., Fettke, P., Feld, T., Hoffmann, M. (2014). Industry 4.0. *Business and Information Systems Engineering the International Journal of Wirtschaftsinformatik* 56(4):261-264. <https://doi.org/10.1007/s11576-014-0424-4>.

Lee, Denis M. S., Trauth, E. M., Farwell, D. (1995). "Critical Skills and Knowledge Requirements of IS Professionals: A Joint Academic/Industry Investigation." *MIS Quarterly*, 19(3), 313–340. <https://doi.org/10.2307/249598>.

Mahmood Z. (2011). "Cloud Computing for Enterprise Architectures: Concepts, Principles and Approaches." In: Ed. Mahmood, Z., Hill, R. (2011). *Cloud Computing for Enterprise Architectures*. Springer-Verlag London. DOI 10.1007/978-1-4471-2236-4.

Marr, B. (2016). "What Everyone Must Know About Industry 4.0." *Forbes*. <https://www.forbes.com/sites/bernardmarr/2016/06/20/what-everyone-must-know-about-industry-4-0/#5b2f7f5a795f>.

Noll C. L., Wilkins, M. (2002). "Critical Skills of IS Professionals: A Model for Curriculum Development." *Journal of Information Technology Education*, Volume 1 No. DOI: 10.28945/352.

Reeson, A., Mason, C., Sanderson, T., Bratanova, A., Hajkowicz S. (2016). The VET Era: Equipping Australia's Workforce for the Future Digital Economy. DOI: 10.13140/RG.2.1.1085.5927.

Reif, R., Jackson, S. S., Liveris, A. (2014). Report, to the President. Accelerating US Advanced Manufacturing Executive Office of the President. President's Council of Advisors on Science and Technology. https://www.manufacturingusa.com/sites/prod/files/amp20_report_final.pdf.

Schweichhart, K. (2016). Reference Architectural Model Industrie 4.0 (RAMI 4.0). https://ec.europa.eu/futurium/en/system/files/ged/a2-schweichhart-reference_architectural_model_industrie_4.0_rami_4.0.pdf.

Szakképzés 4.0 (2019). A szakképzés és a felnőttképzés megújításának középtávú szakpolitikai stratégiája, a szakképzési rendszer válasza a Negyedik Ipari Forradalom kihívásaira. 1168/2019. (III. 28.) Kormány határozat, Magyarország.

Thoben, K. D., Wiesner, S., Wuest, T. (2017). „Industrie 4.0” and Smart Manufacturing – A Review of Research Issues and Application Examples. [https://zenodo.org/record/1002731#](https://zenodo.org/record/1002731#.).

UK commission for Employment and Skills (2014). The Future of Work: Jobs and Skills in 2030. <https://www.gov.uk/government/publications/jobs-and-skills-in-2030>.

Vaidya, S., Ambad, P., Bhosle, S. (2018). "Industry 4.0 – A Glimpse." *Procedia Manufacturing*. Volume20, 2018, Pages 233-238. Elsevier. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2351978918300672>.

Vulperhorst, J. P., Wessels, K. R., Bakker, A., & Akkerman, S. F. (2018). "How do STEM-interested Students Pursue Multiple Interests in their Higher Educational Choice?" *International Journal of Science Education*, 40(8), 828–846. <https://doi.org/10.1080/09500693.2018.1452306>.

"What jobs will still be around in 20 years?" *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/us-news/2017/jun/26/jobs-future-automation-robots-skills-creative-health>.

World Economic Forum: The future of Jobs Report 2018. <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2018>.

Zezulka, F., Marcon, P., Vesely, I., Sajdl, O. (2016). "Industry 4.0 – An Introduction in the Phenomenon." Elsevier. *IFAC-PapersOnline* 49-25, 008-012 <https://doi.org/10.1016/j.ifacol.2016.12.002>.

KINGA M. MANDEL

associate professor at Eötvös Lóránd University Faculty of Education and Psychology Institute of Research on Adult Education and Knowledge Management; mandel.kinga@ppk.elte.hu

Causes and Consequences of Homeschooling in Szeklerland

Abstract. *Although in the past homeschooling was thought to be a privilege of wealthy American families living far away in suburbs, by today it has become a widespread phenomenon, which reached the Szekler region¹ in Romania as well. In 2019/2020 we developed a thematic interview based on qualitative research² on homeschooling in Szeklerland. Among many things, we sought to identify the main causes for the uptake in homeschooling in this specific region. We also investigated how it is carried out, what conditions have to be met in order to yield good results and what the immediate and remote consequences for those concerned are. The topicality and relevance of the issue has increased due to the pandemic situation, which started in 2019, when almost everyone in the world experienced in one way or another the advantages and disadvantages of homeschooling. By getting a glimpse of it, probably many have wondered what it would be like to pursue with it, what are the short- and long-term challenges and consequences. Using a stakeholder approach in our research, we tried to map out the answers to those questions and compare them to international (mainly Anglo-Saxon) research outcomes.*

Keywords: *homeschooling; Szeklerland; causes of homeschooling; consequences of homeschooling; challenges of homeschooling*

“Everything that can be counted does not necessarily count; everything that counts cannot necessarily be counted.” — Albert Einstein

1. Introduction

Homeschooling is a parent-led home-based education, sometimes also called home-education (Mandel, 2020 citing Ray 2017). In one of our previous articles we discussed the synonyms for homeschooling, such as home education, unschooling, pri-

¹ Szeklerland is the area of historical Szekler chairs located in the territory of Transylvania. According to scientists, the historical Szeklerland included the present-day Covasna and Harghita counties, a part of Mureş county and smaller parts of today's Alba and Cluj counties (Bottoni, 2008). In the present survey, we focused on Harghita, Covasna and Mureş counties, which are considered by the locals to form the modern-day Szekler region.

² The research was financed by the Hungarian Government through the Bethlen Gábor Alapkezelő (BGA) Zrt. and supported by the Association Home Schooling Romania (AHSR). Special thanks to the interviewed homeschooling parents and their youngsters and to Nikolett Berecz, student at ELTE PPK FTI for contributing with the data recording.

vate education, and the differences between these and the term we use in this paper (Mandel, 2019). Homeschooling more than doubled in the US during the pandemic in 2019-2020, which raised the topicality and importance of the problem studied (McDonald, 2020).

Homeschooling is a form of education in which the child is connected to an educational institution within the framework of a private student legal status or relationship, but the scene of the actual education is at home (Nágel, 2012). In Szeklerland, families could opt for two different types of homeschooling: The American pattern, in which the student is enrolled in an American institution or the Hungarian one, in which the student is enrolled and follows the curriculum and requirements of the Hungarian education system. While the American way gives more freedom to the parents in the teaching and evaluation of the pupils, the Hungarian one is stricter, working more in a distant or online form, where pupils are expected to attend online classes and to take exams every semester. The decision usually depends on where the pupils or parents would like their children to pursue higher education: in Europe or in Anglo-Saxon countries and institutions worldwide. It is also possible to start by being connected with an American institution, then for example at the age of 14 to switch to a secondary school (gymnasium) in the Hungarian education system (data based on interviews).

2. Methodology

The theoretical framework of our research is based on the constructivism theory and that of stakeholder analysis. The social constructivist theory claims that human development is socially situated and knowledge is constructed through interaction with others (Vygotsky, 1986). The stakeholder analysis refers to the range of techniques or tools to identify and understand the needs and expectations of major interests in a project or organization (Smith, 2000).

Starting from these constructivist and stakeholder views, we conducted individual and pair interviews with homeschoolers over 18 and their parents, using non-representative, convenience sampling, by snowball method, starting with the presidents of the Romanian Association for Homeschooling and its members. Initially, we planned to develop individual interviews, however, in some cases the partners also joined the discussion in order to provide a more complete picture of their homeschooling, as they shared the parental and homeschooling tasks (for example, the mother teaching the arts and humanities while the father the exact sciences) and we did not object as our aim was to get a detailed picture of the problem studied.

Based on the 2015 data of the Association of Homeschooling Romania, more than 300 families were involved in Romania amongst them at least 30 being Hungarian families (AHSR, 2020). Thus, our sample was built on ten semi-structured 45-60-minute topic-focused interviews. Because of the pandemic situation we talked over the phone and on the internet, using different video or voice call applications. Seven individual and three paired interviews were developed, where we talked with couples (husband and wife) thus, fourteen people were included in this sample. Nine parents (out of which two pairs) and four youngsters (out of which one in pair) answered. The seven families included in this research are raising and homeschooling 25 children,

meaning an average of 3.57 child/family, with a minimum of 2 and a maximum of 6 children in a family. Based on our small sample we could state that there is a similarity between these homeschooling families and those in the United States, as in our investigated homeschooling families the number of children is double compared to the average Romanian families—the fertility rate for Romania in 2020 being 1.631 births per woman.³

We had interviewees from Székelyudvarhely (Odorhei) - Harghita county, Sepsiszentgyörgy (Sfântu-Gheorghe), Zalán (valea Zălanului), Barót (Baraolt) - Covasna county, and Szováta (Sovata) – Mureş county. We did not cover the Gyergyószentmiklós (Gheorgheni) and Csíkszereda (Miercurea-Ciuc) regions in Harghita county because although they belong to the same homeschooler community, the families there started to homeschool later, thus have no children over 18 yet. We conducted a sequential interview with the head of the AHSR, as we interviewed him on two different occasions, once in 2019 face to face in the orientation phase of the research and the second time in 2020 online. The rest of the interviews were conducted in 2020. Although we planned to do face to face interviews, given the pandemic situation, we had settle for online talks.

By the time of our interview, some of the homeschooling Székler families and their youngsters have moved out from Szeklerland (at least temporarily). Thus we had interviewees in Kolozsvár (Cluj-Napoca) – Cluj county, Nagyvárad (Oradea) – Bihor county, Miskolc (Hungary), Wien (Austria) and we even reached one family in a refugee camp in Iraq. We also analysed three previous conference presentations held in 2015 and a number of papers previously issued by the homeschooler's association members available on the association's home-page, community site and the Internet.

The main limitation of our study is the snowball-sampling used. As we could not get official data on homeschoolers (according to the head of AHSR, neither could they) as the AHSR does not keep track of their members (being afraid not to get unwanted visits from the official authorities) we could only use this method. Although we tried to reach out from the religious background homeschooling community and include families that have no religious connections and are homeschooling because of other reasons, we did not succeed.

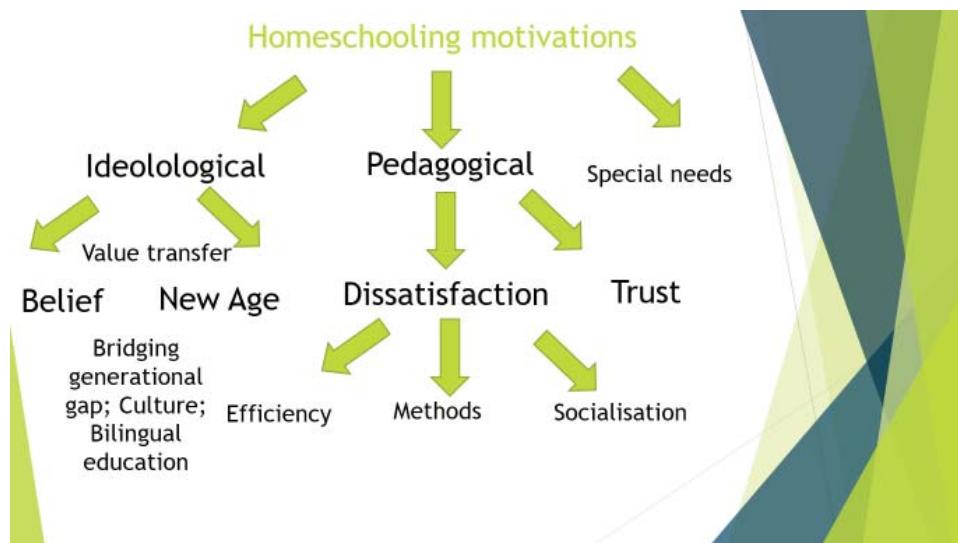
3. Causes of Homeschooling Based on Anglo-Saxon Literature

Sometimes it is difficult to separate the causes from the consequences, nonetheless we discussed in detail the reasons for homeschooling in Szeklerland in a previous study (Mandel, 2021). This study aims to develop, deepen and summarize the main ideas of the previous one, going further with the assessment of possible consequences.

Based on the Anglo-Saxon, mainly American literature, and our research outcome we created a model of the reasons for homeschooling.

³ Source: <https://www.macrotrends.net/countries/ROU/romania/fertility-rate>

Figure 1. Motivations of homeschooling



Source: own graph based on Gallen, 1991; Collom, 2005; Taylor-Hugh, 2010; Carlson, 2009; Eggendorfer, 2016; Ray, 2019 and own research results (Mandel, 2021).

Usually there are at least three main categories of reasons behind homeschooling: ideological, pedagogical and that of special educational needs.

The families that homeschool because of ideological reasons include parents who are mostly politically conservative and Christian and would like to transfer values and worldviews related to their religion within the framework of home education. This group was later joined by the left wing progressive hippie infected by the new age way of thinking. In this ideological category we would observe the aim to bridge the generational gap, to transfer conservative Christian or sometimes a specific ethnic- and or minority culture, using the minority language or through bilingual education (Mandel, 2021 citing Gallen, 1991; Collom, 2005; Fields-Smith, C., & Kisura, M. W. (2013), Taylor-Hugh, 2010; Carlson, 2009; Eggendorfer, 2016; Ray, 2019, 2021, Heuer & Donovan, 2017).

The families that homeschool because of pedagogical reasons are parents who are dissatisfied with public education or even with the entire education system, its teaching methods and effectiveness, or they simply don't trust that these would fulfil their traditional duties, for example related to socialization according to their expectations. We would also include in this group the increasing number of families that choose homeschooling because of its outstanding academic success (Mandel, 2021 citing Gallen, 1991; Collom, 2005; Taylor-Hugh, 2010; Carlson, 2009; Eggendorfer, 2016; Ray, 2019).

The third main category consists of families that homeschool because of family-related reasons, such as health problems or special educational needs. We would include in this group all that are homeschooling because they have an over average

performing, talented or gifted child (in arts, sports or any other field) or those at the other end of the spectrum, that have children with learning or socializing difficulties (Mandel, 2021 citing Gallen, 1991; Collom, 2005; Taylor-Hugh, 2010; Carlson, 2009; Eggendorfer, 2016; Ray, 2019, 2021, Heuer & Donovan, 2017, Gordon & Gordon, 1990).

There are some economic considerations of homeschooling as well. According to the literature some of the homeschooling costs, such as textbooks, technology, and supplies, are equal to those in other schools. At one point these costs include the extensive library use, used books, free online classes, and self-developed curricula utilized. Two significant attributes of homeschooling families are their utilization of libraries in much greater proportion than the general populace (Kuzman, Milton, 2013) and their heavy reliance on the Internet to both access curricula and network with other homeschoolers (Hanna, Linda G., 2011). At the other end, the cost of packaged curricula, testing services, travel, museum memberships, external classes, and tutors can approach that of tuition and fees charged by private schools (Heuer & Donovan, 2017).

3.1. Causes of homeschooling in Szeklerland

We have found a mixture of the above mentioned two main category elements with Szekler homeschoolers. They homeschooled because of ideological reasons. Even families called “hippie homeschoolers” (also dubbed ‘natural homeschoolers’ by the literature), referred to the Bible, stressing the parents’ responsibility in the education of their children, as a main reason for homeschooling. Most of the families included in this research homeschool to teach their children basic Christian values, thus ensuring moral instruction with a religious background. Value transfer stands at the basis of character formation and gives the moral or religious background of homeschooling in Szeklerland (Mandel, 2021, Szász, 2015).

Our research outcomes supported the idea that one reason for homeschooling in Szeklerland is that it strengthens family relations, the ties with parents, and among brothers and sisters, building up stronger, more supportive, integrated families. It also helps to bridge the generational gap. Homeschooled pupils learn to communicate with the elders and not only their peers or age cohorts. Homeschooled children learn to support younger children as well, which is quite rare in the usual school setting, where it is not considered to be cool or trendy to have or support younger friends, even younger brothers or sisters (Mandel, 2021).

It was presupposed that the Szekler parents belonging to the Hungarian minority also homeschool in order to protect their children from the failures at the Romanian national exams at the end of the 8th and 12th grades. However, this hypothesis was not proven by our interviewees, as none of the parents accentuated this aspect. Only the president of the Association of Homeschooling Romania admitted that homeschooling could be a solution for minority children and their parents to overlap the Romanian language state exams (even in the case of Romanian natives, because of the obsolete teaching materials and requirements) and get a valid baccalaureate (Mandel, 2021 citing Curchibet, 2019, Fóris-Ferenczi, 2007, Mandel, 2015).

It turned out that the Szekler families also homeschool because of pedagogic reasons. One of these is to protect and prepare their children for life in a safe envi-

ronment. They thought that homeschooling could protect children from negative socialization influences of the school for which they are not ready yet, such as too much stress, fear and anxiety from mobbing, public humiliation, early alcohol-, smoking-, drug consumption, postmodern sexual education and internet gaming addiction (Mandel, 2021).

Homeschooling parents argued that if the kids are taught in a safe environment, at home, without disturbing socializing elements, judging classmates and teachers, they could focus more on the inside, get to learn more about themselves, build up self-confidence necessary for connecting with others (Mandel, 2021).

Among the pedagogical reasons parents mentioned the quality of education in state owned "conventional" schools, a phenomenon documented by other researchers as well (see Ferenczi, 2007, Mandel-Papp, 2007). According to our interviewees, homeschooling offers personalized and differentiated education, a curriculum tailored to the child's interests, needs, speed, competences and qualities, a freedom and independence in thinking, learning and research already at an early age. In the mainstream school environment there is a levelling to the middle, the teachers trying to develop the child in subject areas where they lag behind, thus killing creativity (Robinson, 2006, 2014), whereas in homeschooling there is a flexibility in learning, stressing the child's personal interests and parents are developing the child in areas in which they are gifted, fostering creativity. According to the parents, homeschooling is more effective and gives a more accurate evaluation of the child's performance, which is another feature to consider. Furthermore, as parents dedicate more time to the child, they become aware of their strengths and weaknesses and can offer guidance in their future studies and what profession to choose.

According to the parents, compared to public education, homeschooling is more efficient as there is less waste of time so there is more time left for playing and new experiences. One would think that the home environment is distracting (just a note, this was also one of the reasons against home-office before the spread of Covid19), however, it turned out that according to our interviewees the school environment is even more so and children could do more in less time by studying at home (Mandel, 2021).

Regarding the economic aspects, in Szeklerland we observed that in all cases investigated the parents worked as freelancers or only one of them worked when the children became individual learners (usually after the 6th grade). In the case of families with more than three children, it is more reasonable if the mother stays at home raising the children than going to work and then give her wage to a baby-sitter that looks after the children. According to the parents, homeschooling is more affordable than mainstream education in other aspects as well. Homeschooler families use libraries instead of buying books. They also share the textbooks and teaching materials and they do not need to follow the fashion regarding the clothing of their children, by homeschooling they avoid the peer pressure present in public schools. They don't need to cover additional cost (for different additional teaching materials, workbooks, class excursions and gifts for the teachers), however, they spend more on taking additional private classes (music, arts, languages) buying museum tickets and on travelling to school examinations (in the case of private students at a Hungar-

ian school). Families share travelling expenses by car sharing when going to periodic school examinations (Mandel, 2021).

3.2. Cons of homeschooling in the Anglo-Saxon literature and among Szekler homeschoolers

The literature and our interviewees also state that although there are no disadvantages of homeschooling “if it is well done,” certain conditions are needed for it to be successful. Homeschooling is not for everyone, it needs commitment and dedication not only on the part of the parents but on the part of the children as well. Sometimes the motivation behind homeschooling is not a right one. Some examples would be: trying out something new, or in other words wanting to be in fashion, wanting to stand out of the crowd, rejecting conventional education and the goal to raise successful children or preventing children from the current illness (Covid19) (Mandel, 2021).

Homeschooling could be damaging if there is no discipline, consistency, flexibility and organization or structure in the family, if there is not a good relationship between the parents, if they are not good role models, if they don't have time for their children, or if they are homeschooling because of egoistic reasons (Curcubet G, 2015, Curcubet G. interview 2020). Another difficulty is self-organization, the self-discipline of parent, their consistency and perseverance. According to the literature (Popper, 1979), it can be quite demanding to assume two roles, that of parent and teacher at the same time without experiencing conflict in between those roles. Nonetheless, parents did not mention this problem in our research.

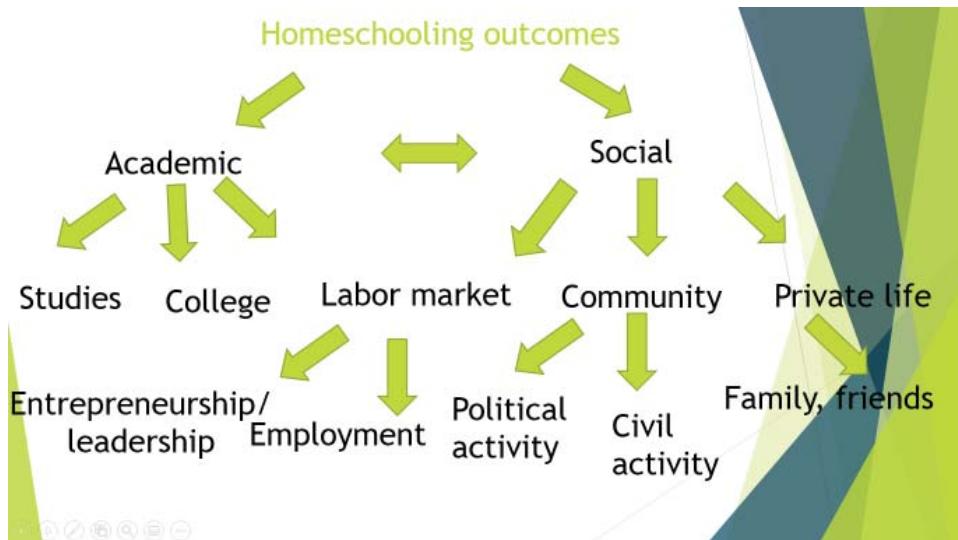
A well-known reason against homeschooling is the lack of institutional socialization. The literature (Medlin, 2000; Ray, 2015, 2019, 2021) mentions that homeschoolers can be timid and might not relate adequately, develop appropriate relationships with their peers or they might develop relationships only with other homeschoolers. According to our study, it seems that the lack of institutional socialization opportunities is an obstacle only in the case of introvert children.

Homeschooling could also be difficult because the parents and children need to confront the stereotypes, counter-opinion, and judgement of the community, that of officials and sometimes also that of friends and relatives. To withstand the institutional and social discrimination homeschoolers developed a systematic set of reasons on why they homeschool, they have also built a supporting social network, and are officially represented through the Association for Homeschooling Romania (Mandel, 2021).

4. Consequences of Homeschooling in Anglo-Saxon Literature

Based on the Anglo-Saxon, mainly American literature, and our research outcome we constructed a model of the outcomes of homeschooling.

Figure 2. Consequences of homeschooling



Source: own graph based on Ray (2003, 2017, 2021), Heuer & Donovan (2017) and own research results.

According to the literature, against all negative stereotypes homeschooling yields positive results in terms of both academic performance and socialization (Ray, 2017).

One of the consequences of homeschooling, according to the literature, is outstanding academic performance. 78% of peer-reviewed studies on academic achievement show that homeschooled students perform statistically significantly better than those in schools (Ray, 2017), they also score above average on achievement tests regardless of their parents' level of formal education or their family's household income, and typically score above average on the SAT and ACT tests that colleges consider for admissions and are increasingly being actively recruited by colleges (Ray, 2021). Furthermore 73% of homeschooled students continued their studies at tertiary level, while only 46% of the average American students (Ray, 2003).

Home education, at least lately, was largely self-directed and this independent, self-motivated type of learning impacted their subsequent entrepreneurial activities. Homeschooling education and its emphasis on being comfortable with being different influenced their entrepreneurial pathway. It helped develop an internal locus of control, a belief that is helpful in entrepreneurial undertakings (Pannone, 2017). Independence and self-motivation also contribute to becoming a leader in adulthood, which is considered by some to be the third main consequence of homeschooling besides that of the academic and social one (L. Montgomery, D. Wynn, 1989).

In addition, home-educated are doing well, typically above average, on measures of social, emotional, and psychological development. 87% of peer-reviewed studies on social, emotional, and psychological development show that homeschooled students perform statistically significantly better than those in conventional schools (Ray, 2017). Research measures include peer interaction, self-concept, leadership skills, family cohesion, participation in community service, and self-esteem (Ray, 2021).

Homeschooled participation in community, social work, political, religious, or community life is high (Ray, 2019, Cheng, 2014). They are regularly engaged in social and educational activities outside their homes and with people other than their nuclear-family members. They are involved in activities, such as field trips, scouting, political drives, church ministry, sports teams, and community volunteer work. Moreover, adults who were home educated are more politically tolerant than the public schooled (Ray, 2021).

Heuer and Donovan (2017) stresses that homeschooling is a conscious lifestyle choice or it leads to a lifestyle change, causing less time devoted to learning (where learning is not only happening at home, but in the shop, museum, cultural and other events) and more to playing, better results achieved, better, happier childhood, with less stress, more creativity, more personal fulfilment and new postmodern life-style. Homeschooling is a lifestyle, but not one of isolation from the outside world. Ironically, homeschoolers tend to be more like the “real world” (Heuer & Donovan, 2017).

4.1. Consequences of homeschooling in Szeklerland

All the above mentioned aspects were to be found in the Szekler homeschooled as well. According to Szekler homeschooling parents, their children performed well in schools during the examinations, to such an extent, that the teachers set the homeschooled students as an example for learning and good behaviour. Homeschooled students described in an interesting way their sporadic contacts with the mainstream learning environment. They could not relate to the meaningless, aggressive, noisy running around of the pupils attending conventional school. Homeschooled youngsters during our interviews also proved to be independent and show creative and critical thinking related to homeschooling and other social issues.

Out of the 7 investigated families the homeschooled youngsters of 6 families continued their studies in a colleges or they were preparing for it. In the one family from our sample, where children did not pursue further education, they learned a profession and started to practice it or joined their parents in farming. The Szekler homeschooled boys from our sample were following political science, business, or technical (mechanical) paths, whereas the girls went to health care (medicine or physiotherapy), denominational or art (graphics) colleges. We could also identify some leadership elements in their speech and behaviour while taking the interviews. Based on their plans it seems that at least one homeschooled Szekler youngster will become a politician or leader. Although entrepreneurial culture and behaviour is not as widespread in this Central and East European context as it is in the US, we could also identify some elements of entrepreneurial thinking in the case of youngsters belonging to three of the families (involved in craftsmanship, farming and serving in Iraq). We suppose that out of the 25 participants in the research, at least one of the homeschooled children will

become an entrepreneur. However, further research is needed to follow the professional path of these homeschooled youngsters in the future as most of them are in colleges and did not enter the labour market yet (just had a taste of it in some form or other).

As already mentioned as a limitation, sometimes we could not clearly determine which phenomena were consequences of homeschooling and which were outcomes of the strong denominational community background our homeschoolers also belonged to.

This was the case regarding the strong social skills experienced among Szekler homeschoolers. We found that they were very much involved in different social activities, such as scouting and volunteering inside and outside their community. They also had experience in volunteering abroad, in the USA or England, where they went to learn and practice foreign languages, mostly English. Their interest in learning English could also be accounted for by the fact that their denominational community has strong American ties and support.

The homeschooling/denominational community organized regular summer camps and other social/denominational events. In those camps American presenters were invited and this was the place where they first learned about homeschooling as well at the beginning of the 2000s. In the camps homeschoolers take care of younger children, they organize programs and activities for them, they tutor each-other, thus they form friendships not only with their peers but learn to communicate across generations.

Homeschooling is a lifestyle in the case of Szekler homeschoolers as well. The families included in this study had chosen this option intentionally and with dedication, by taking into consideration all the possible alternatives. Some of the parents mentioned that they consciously try to be the main role models for their children, showing a good example in life-long learning and continuous self-development as well.

5. Conclusions

We have found that there is a high correlation between the patterns of causes and consequences of homeschooling in Szeklerland and those presented in the Anglo-Saxon literature. Although in our sample the denominational-ideological reasons seemed to prevail, we also encountered some pedagogical and special needs among the causalities. These included dissatisfaction with public education, the aim to protect children from the effects of unwanted socialization (mobbing, drugs, alcohol, high conformity pressure), to offer more effective learning experiences than those in the public education and genuine feed-back on their achievements, to teach children life skills and develop competencies, such as individual learning ability. We encountered a case of Szekler parents homeschooling because their children could not adapt to the school environment and expectations, manifesting dramatic psychosomatic symptoms.

According to our study, the consequences of homeschooling also coincide with those presented in the Anglo-Saxon literature. The homeschooled Szekler youngsters proved to have good academic results, which allowed for their college studies, they also seemed to have developed a wide range of social skills essential for the labour market, they proved to be very active citizens participating in voluntary works and organization. Some of the homeschooled youngsters also showed signs of leadership and entrepreneurial skills.

According to the homeschooling parents, homeschooling provides a genuine learning environment instead of an artificial one. There are countries (such as Sweden) where public schools are following a homeschooling model or at least taking, copying and applying some of its elements. Homeschooling offers the possibility to learn and live at the same time, experience things not at school, not at home, but outside in the real world. Szekler homeschoolers said that as opposed to public education homeschooling is natural and practical (Mandel, 2021). However, we also have to stress that there are conditions to be met in order to make homeschooling successful and achieve good results both academically and socially. These conditions are: commitment, perseverance, consistency, organization, flexibility, support from the (homeschooling or other) community and investing a lot of time and energy. Further research is needed in order to analyse the possible negative consequences of homeschooling by studying those families and homeschooled children that gave up homeschooling for some reasons.

Works Cited

Bottoni, Stefano (2008). *Sztálin a székelyeknél. A Magyar Autonóm Tartomány története (1952–1960)*. [Stalin at the Szeklers. History of the Hungarian Autonomous Province (1952–1960)] Pro-Print Könyvkiadó, Csíkszereda. ISBN 9789738468801.

Carlson, D. (2009). "Homeschooling and Bilingual Education. A Well-kept Secret." *Encounter: Education for Meaning and Social Justice*. 22. 4. pp 10–13.

Cheng, A. (2014). "Does Homeschooling or Private Schooling Promote Political Intolerance? Evidence from a Christian University." *Journal of School Choice: International Research and Reform*, 8(1), 49–68.[Taylor & Francis Online.]

Cogan, M. F. (2010). "Exploring Academic Outcomes of Homeschooled Students." *Journal of College Admission*, 208, 18–25.

Curcubet Gabriela & Gabriel (2020). *Ghid pentru educatia acasa. Teorie si practica*. [Guide for Homeschooling. Theory and Practice.] Siteul web/comunitar Asociatia Home Schooling Romania. [Homepage/community page of Association for Home Schooling Romania.]

Curcubet, D. (2015). Egyetemre? Hogyan? ["Going to University? How?"] Konferencia előadás. [Conference presentation] <https://www.youtube.com/watch?v=WW5-VcnAV3c>.

Curcubet, G. (2015). "Obstacles and Difficulties in Home Education." [Akadályok és nehézségek az otthonoktatásban.] Konferencia előadás. (Conference presentation) <https://www.youtube.com/watch?v=vlZE4aDHUkw>.

Eggendorfer Noémi Cecilia (2016). Magyar otthonoktató családok vizsgálata tematikus blogok elemzésével. Szakdolgozat. (*Investigation of Hungarian Homeschooling Families by Analysing Thematic Blogs*. Thesis.)

Eggendorfer Noémi Cecilia (2019). Magyar otthonoktató családok vizsgálata tematikus blogok elemzésével. Szakdolgozat. ["Investigation of Hungarian Home-schooling Families by Analysing Thematic Blogs." Thesis.] In. Otthonoktatás Magyarországon. [*Homeschooling in Hungary*]. Tepa Könyvek. 9–57.

Fields-Smith, C., & Kisura, M. W. (2013). "Resisting the Status Quo: The Narratives of Black Homeschoolers in Metro-Atlanta and Metro-DC." *Peabody Journal of Education*, 88(3), 265–283. [Taylor & Francis Online.]

Fórás-Ferenczi Rita (2007). "Minority Education on Romania on Higher Secondary Level." (Kisebbségi oktatás Romániában felső középfokon). In. Kinga M. Mandel, Papp Z. Attila (szerk.) *Plogging. (Cammogás)* Soros Education Center, Csíkszereda. <https://kisebbsegkutato.tk.hu/uploads/files/archive/221.pdf>.

Gordon, Edward E. & Elaine H. Gordon (1990). *Centuries of Tutoring: A History of Alternative Education in America and Western Europe*. Lanham, MD: University Press of America, 1990.

Hanna, Linda G. (2011). "Homeschooling Education: Longitudinal Study of Methods, Materials, and Curricula", *Education and Urban Society*.

Heuer, William & Donovan, William (2017). *Homeschooling: The Ultimate School Choice*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED588847.pdf>.

"Homeschooling Pros and Cons." <https://www.calverteducation.com/should-i-homeschool/homeschooling-pros-and-cons>.

Ken Robinson (2006, 2014). Do Schools Kill Creativity? https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_do_schools_kill_creativity?language=hu.

Kinga M. Mandel (2015). Előny a hátrány? Székelyföldi képességvizsga és érettségi eredmények az elmúlt években. ["Is Disadvantage an Advantage? Results of Aptitude and Final Exams in Szeklerland."] In. *PEDACTA*. Vol. 5 No. 2. 23-34. http://padi.psiedu.ubbcluj.ro/pedacta/article_5_2_3.pdf.

Kinga M. Mandel (2007). *A román felsőoktatás-politika 1990-2003 között*. [The Romanian Higher Education Policy between 1990-2003.] Presa Universitară Clujeană/ Kolozsvári Egyetemi Kiadó. 1-248. ISBN 978-973-610-602-6. <https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/88695/ertekezes.pdf?sequence=6>.

Kinga M. Mandel (2016). *Challenges. Focus on Education in Szeklerland*. [Kihívások. Középpontban a székelyföldi oktatás kérdései.] Gondolat kiadó. 1- 277 ISBN 978-963-693-731-7.

Kinga M. Mandel (2019). "Homeschooling in the Szekler Region, Romania." *Acta Educationis Generalis* Volume 10, 2020, Issue 1. DOI: 10.2478/atd-2020-0007. <https://content.sciendo.com/view/journals/atd/10/1/article-p98.xml>.

Kinga M. Mandel (2021). "The Reasons of Homeschooling in the Szekler Region, Romania." *PEDACTA*. Volume 11. No.1. ISSN 2248 – 3527.

Kunzman, Robert and Gaither, Milton (2013). "Homeschooling: A Comprehensive Survey of the Research", *The Journal of Educational Alternative*.

L. Montgomery, D. Wynn (1989). "The Effect of Home Schooling on the Leadership Skills of Home Schooled Students."

Martin-Chang, S., Gould, O. N., & Meuse, R. E. (2011). "The Impact of Schooling on Academic Achievement: Evidence from Homeschooled and Traditionally Schooled Students." *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 43(3), 195–202.

McDonald, Kerry (2020). "Homeschooling More than Doubles During the Pandemic." <https://fee.org/articles/homeschooling-more-than-doubles-during-the-pandemic/>.

Medlin, Richard G. (2000). "Home Schooling and the Question of Socialization." <https://www.stetson.edu/artscli/psychology/media/medlin-socialization-2000.pdf>.

Montes, G. (2006). "Do Parental Reasons to Homeschool Vary by Grade? Evidence from the National Household Education Survey, 2001." *Home School Researcher*, 16(4), 11-17.

Nágel, Zsuzsanna (2012). Otthonoktatás. [Homeschooling]. http://www.tani-tani.info/otthonoktatas_1.

Pannone, Sarah Jeanne (2017). "The Influence of Homeschooling on Entrepreneurial Activities: A Collective Case Study." <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/ET-05-2016-0091/full/html>.

Parent and Family Involvement in Education (2017). Results from the National Household Education Surveys Program of 2016. Institute of Education Sciences. National Center for Education Statistics. <https://nces.ed.gov/pubs2017/2017102.pdf>.

Péter Popper (1979). *Színes pokol. [Colorful Hell]*. Saxum Kiadó.

Ray, Brian D. (2015). "African American Homeschool Parents' Motivations for Homeschooling and their Black Children's Academic Achievement." *Journal of School Choice*, 9, 71-96. [Taylor & Francis Online.]

Ray, Brian D. (2017). "A Systematic Review of the Empirical Research on Selected Aspects of Homeschooling as a School Choice." *Journal of School Choice: International Research and Reform*. Volume 11, 2017 - Issue 4: School Choice: Separating Fact from Fiction. pp 604-621. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15582159.2017.1395638?src=recsys>.

Ray, Brian D. (2019). "Facts on Homeschooling." <http://www.nheri.org/research/research-facts-on-homeschooling.html>.

Ray, Brian D. (2021). "Research Facts on Homeschooling, Homeschool Fast Facts." <https://www.nheri.org/research-facts-on-homeschooling/>.

Redford, J., Battle, D., & Bielick, S. (2017, April). *Homeschooling in the United States: 2012*. Washington, DC: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Retrieved August 1, 2017, from. (NCES 2016-096.REV) <https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2016096rev>.

Romanian Homeschooling Association (2019). Otthonoktatás. [“Homeschooling.”] <https://homeschooling.ro/otthonoktatas/>.

Simándi, Szilvia (2018). "Intergenerational Learning – Lifelong Learning." *Acta Educationis Generalis*, vol 8 issue 2. <https://content.sciendo.com/view/journals/atd/8/2/article-p63.xml>.

Simon Sinek (2009). How Great Leaders Inspire Action. Ted talk. https://www.ted.com/talks/simon_sinek_how_great_leaders_inspire_action.

Smith, L. W. (2000). "Stakeholder Analysis: a Pivotal Practice of Successful Projects." Paper presented at Project Management Institute Annual Seminars & Symposium, Houston, TX. Newtown Square, PA: Project Management Institute.

Szász, Attila (2015). Bevezetés az otthonoktatásba. [Introduction to Homeschooling]. Konferencia előadás (Conference presentation). <https://www.youtube.com/watch?v=4auTBUsLgBY>.

Szász, Attila (na). *Jegyzetek az otthonoktatásról. [Notes on Homeschooling.]* AHSR former home-page. <https://docplayer.hu/5039498-A-a-tanugyi-kaderek-oktathassanak-a-diak-otthonaban-is-mint-magantanarok.html>.

Taylor-Hugh, D. (2010). "Are All Homeschooling Methods Created Equal?" <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED510702.pdf>.

Thomson, R. A., Jr., & Jang, S. J. (2016). "Homeschool and Underage Drinking: Is it More Protective than Public and Private Schools?" *Deviant Behavior*, 37(3), 281-301. [Taylor & Francis Online.]

Tyler, MILLER (2014). "How is Unschooling Different From Homeschooling?" <https://www.noodle.com/articles/how-is-unschooling-different-from-homeschooling>.

Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language*. Cambridge, MA MIT Press.

VIKTÓRIA MOLNÁR-TAMUS

Debrecen Reformed Theological University, tamusviki.oktatas@gmail.com

Student Dissertations in Artistic Topics at the University of Debrecen between 1914 and 1949

Abstract. *Some of the most easily examined markers of the activities of university lecturers in any period are the number, topic and result of works written under their supervision. Therefore, a research has been done in the Manuscript Archive of the Library of Humanities and Natural Sciences of the University and National Library at the University of Debrecen. The results are summarised in this presentation. The statements are made by taking into consideration all of the dissertations written by students in Humanities between 1914 and 1949. This work had two basic parts. On the one hand, since it was not possible to read the dissertations that are no longer available in the archives, I could work only with their accessible data. On the other hand, I thoroughly studied the dissertations found in the archive, as well as read and analysed the related professorial evaluations. I will present the genre, subject and number of these dissertations.*

Keywords: University of Debrecen, professors and students, competition essays, teacher dissertations, PhD theses, artistic topics

1. Competition essays, teacher, Dissertations, PhD Theses

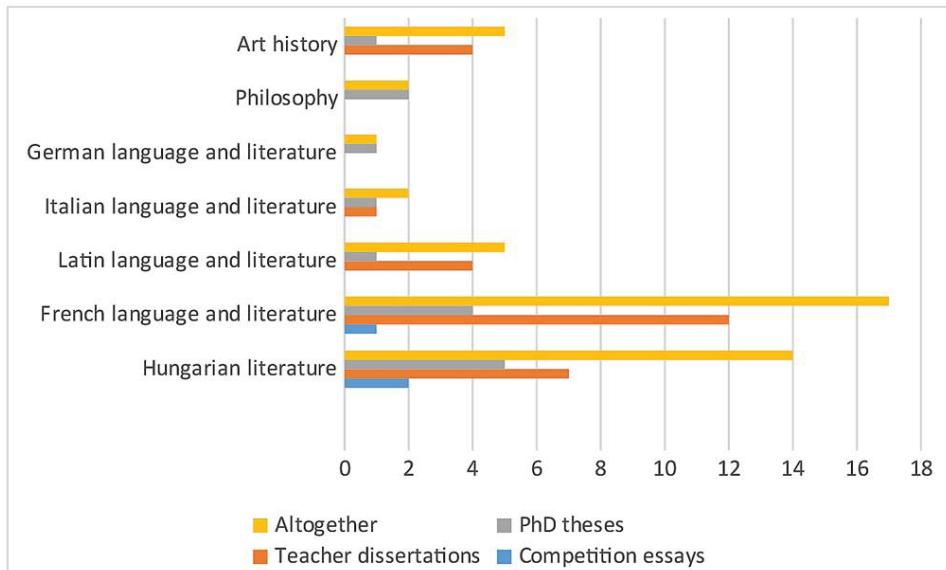
Some of the most easily examined markers of the activities of university lecturers in any period are the number, topic and result of works written under their supervision. Therefore, a research¹ has been done in the Manuscript Archive of the Library of Humanities and Natural Sciences of the University and National Library at the University of Debrecen. The results are summarised in this study. The statements are made by taking into consideration all of the dissertations written by students in Humanities between 1914 and 1949. However, not every volume² summarising the basic data of the Manuscript Archive's dissertations can be found in this collection. Therefore, this work had two basic parts. On the one hand, since it was not possible

¹ This study is one chapter of the author's PhD thesis in progress which is titled *The Artistic, Art Theoretical and Art Supporting Activities of Professors Teaching at the Faculty of Humanities at the University of Debrecen 1914-1949*.

² László Módus (1955, ed.). A Debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem könyvtárának évkönyve 1954. 2. rész. Kézirat [The Yearbook of the Library of the Kossuth Lajos University in Debrecen 1954. Part 2. Manuscript] – A Debreceni Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karához benyújtott pályamunkák, tanári szakdolgozatok és doktori értekezések bibliográfiája 1914-1950. [Bibliography of the Competition Essays, Teacher Dissertations and PhD Theses Submitted to the Faculty of Humanities at the University of Debrecen 1914-1950] DE ENK BTK és TTK Kézirattára

to read the dissertations that are no longer available in the archives, I could work only with their accessible data—title, author, name of the examiner (if known), grade and date of submission. On the other hand, I thoroughly studied the dissertations found in the archive, as well as read and analysed the related (and still available) professorial evaluations.³ Fig. 1 below presents the genre, subject and number of dissertations in artistic topics written by students in Humanities between 1914 and 1949.

Figure 1. Student dissertations in artistic topics written at the Faculty of Humanities of the University of Debrecen by genre and subject between 1914 and 1949



Source: KLTE évkönyve [KLTE yearbook], 1955. 1–168., ed. Tamusné Molnár, 2015

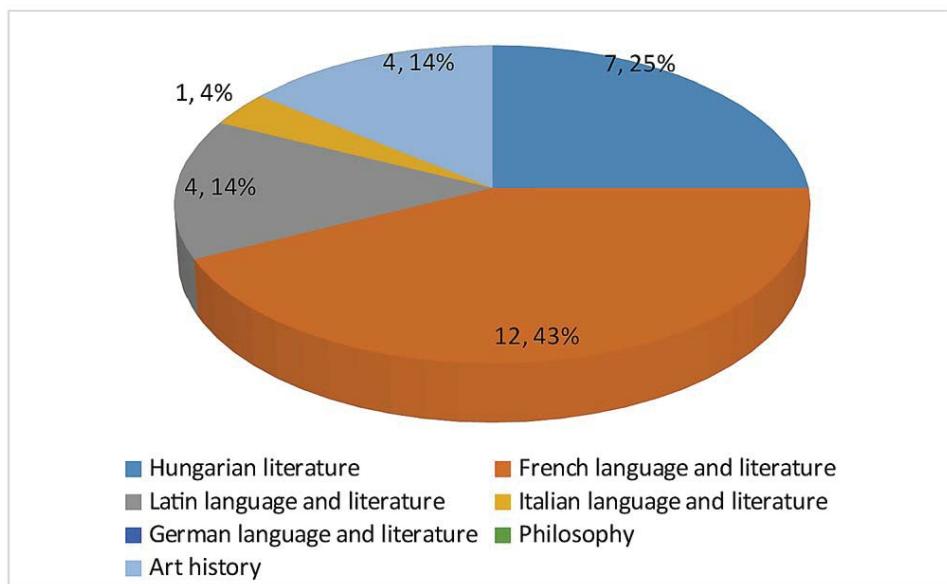
Out of all the dissertations in Humanities written in artistic topics between 1914 and 1949 (46), 28 are teacher dissertations and 15 are PhD theses. 6 dissertations were further developed into theses in the same or similar topics, out of which 3 were competition essays in their earliest form. In the course of the research, I wanted to find out what aspects were considered in dissertation writing at that time, what routine students had in this, how much help they could expect from their professors, and whether their topic choices reflected on the content of the popular and less popular courses that they attended at the university. I was also curious to know whether I would find a correlation between the dissertation topics proposed by professors mediating artistic contents and their educational practices – namely, whether artistic-aesthetic titles appeared at professors teaching in such course, and whether the majority of students in such topics wrote their dissertations with the supervision of these professors. I

³ The PhD theses not available in the Manuscript Archive can be found in the University and National Library at the University of Debrecen.

investigated the aspects of evaluation, and the basis on which the dissertations were graded by their examiners.

Most of the dissertations in artistic topics were written on French language (37%) and Hungarian literature (31%), significantly less on Latin language and Art history (10-10%), 2 were written on Italian language and Philosophy, respectively (5-5%), and 1 on German language (2%). This proportion proves our research results so far – among the academics of the Faculty of Humanities, artistic contents appeared mostly in the university educational activities of professors János Hankiss and Károly Pap, and therefore, they offered the highest number of dissertation topics in such topics. The submitted works are mainly teacher dissertations (61%), and PhD theses (34%), and by comparison, the number of competition essays is negligible (5%). The genre distribution of the dissertations mirrors the fact that for students, the successful completion of the dissertation was compulsory in order to become lecturers, while a PhD research was not, and thus, significantly less students wrote PhD theses. Few students undertook the writing of competition essays since the titles of the proposed competition topics were close only to a few students.

Figure 2. Teacher dissertations in artistic topics written at the Faculty of Humanities of the University of Debrecen between 1914 and 1949

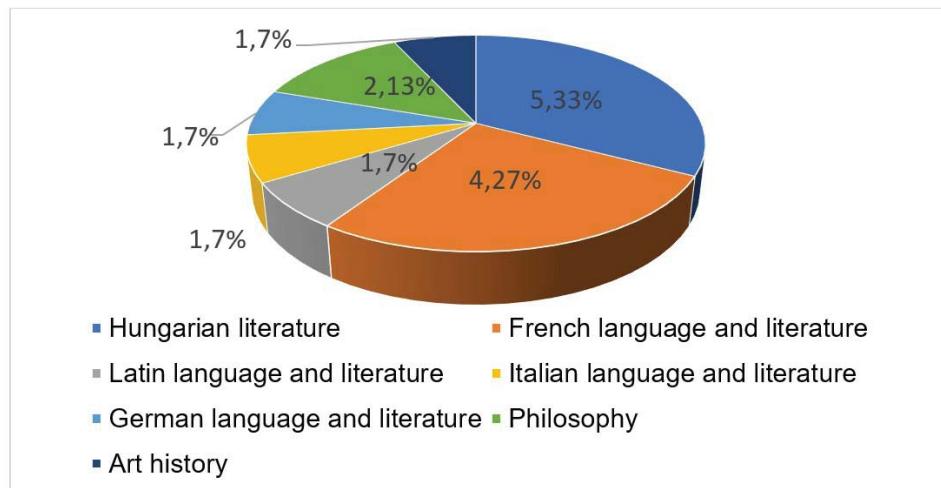


Source: KLTE évkönyve [KLTE yearbook], 1955. 1-168., ed. Tamusné Molnár, 2015

Seven teacher dissertations were written on Hungarian literature, the examiner was Károly Pap in all cases. Twelve teachers wrote dissertations on French language and literature. The examiner was János Hankiss in all cases. Four teacher dissertations were written on Latin language and literature – two of them were examined by

Nándor Láng, one by Jenő Darkó and another one by Lajos Bessenyei. One teacher candidate wrote a dissertation on Italian language and literature with the examination of Gaetano Trombatore, and a graduate teacher wrote a PhD thesis. His name was Oszkár Wallisch, he later became a lecturer in Italian at the university and an active lecturer in artistic and art history topics at the Debrecen Summer University. Four students wrote professorial dissertations in Art history, out of which three were examined by Nándor Láng, and one by István Járdányi-Paulovics.

Figure 3. PhD theses in artistic topics written at the Faculty of Humanities of the University of Debrecen between 1914–1949



Source: KLTE évkönyve [KLTE yearbook], 1955. 1–168., ed. Tamusné Molnár, 2015

Five PhD theses were written on Hungarian literature – the examiners are not indicated. Two dissertations were further developed from competition essays into theses. Four PhD theses were written on French language and literature (the supervisors are not indicated). Three dissertations were turned into PhD theses. The author of one dissertation was the student who developed the competition essay on French language and literature first into a dissertation, then into a PhD thesis – its topic and title remained the same, only the language of the work changed (the competition essay and the PhD thesis are in Hungarian, while the dissertation is in French). An interesting fact about dissertations on Latin language and literature is that under the supervision of Jenő Darkó, Magda Szabó⁴, who later became a well-known and

4 In her spirituality, Magda Szabó remained loyal in her entire life to her beloved home and school town, Debrecen. She wrote about the memories of her school years and life spent here in several works. The start of her literary career and public life was linked to this town too, since in 1937, the author Gábor Oláh introduced the then early career writer to the Csokonai Kör among the new poets of Debrecen. (Bakó, 1986, 347.)

frequently translated author, defended her professorial dissertation as a PhD thesis as well. Apart from her, no one did a PhD research in an artistic topic in this subject. One person – Ágota Szentpéteri Kun, daughter of the law professor Béla Szentpéteri Kun – obtained a PhD in Art history. In German language and literature, one person obtained a PhD with a thesis in an artistic topic. Finally, two people wrote PhD art history theses in philosophy.

2. Distribution of Dissertations by Topic

We set thematic units among the dissertations, regardless of the subjects, on the basis of topic' similarities.⁵ These are the following:

- theatre and film arts (altogether: 20, investigated: 13)
- civilization and art history eras, styles and works of art (altogether: 14, investigated: 9)
- ancient thinkers and arts, relationship between antiquity and beauty (altogether: 5, investigated: 4)
- features of artists and artistic branches, art theory, aesthetics (altogether: 7, investigated: 5)

I examined and sought to analyse the dissertations still available in the Manuscript Archive and in the Main Collection, according to the title, the author, the examiner, the grade, the date of submission, and the content. I found tables of contents, declaration of authenticity, descriptions and evaluations of basic examination in some dissertations, while others contained only the dissertation – thus, their description cannot be equally detailed. In the dissertations, which contained evaluations, I could determine the criteria for assessment presumably used by the examiner. Moreover, since these criteria did not exist officially at that time, we can see what necessary conditions the works had to meet before one could become a teacher. These criteria could be: the efficiency of data collection, the stage of processing – proportion of description and analysis, language skills and their application: grammar, spelling, structure – layout of research material, statistical statements, use of literature and of sources – quality of references, quotations and style. The texts of the written evaluations consider these aspects. The grades given by the examiner are also diverse – most of the investigated dissertations were assessed by János Hankiss and Károly Pap. Hankiss gave lower grades more often than his colleague, he even gave an unsatisfactory grade once. Nonetheless, it is always much more challenging to write a paper in a foreign language than in one's mother tongue – in our case, the ones in French are the weaker dissertations, and Hankiss mainly criticises deficiencies regarding linguistic skills and their applications or major mistakes. As for typical mistakes, we can mention the insufficient processing or analysis of the collected data, or too little independence during the research.

⁵ Works with the same author and with the same or similar title and topic, which were further developed from one form into another, were counted separately (e.g. competition essay → dissertation → PhD thesis).

3. Overall Results of Dissertations in Humanities

The examiners can be regarded as data only in the case of dissertations since the topic announcers of competition essays and PhD theses are not indicated. It is a striking fact that, as mentioned before, most of the dissertations in artistic-aesthetic topics were evaluated by János Hankiss, followed by Károly Pap. Other university professors and lecturers – Nándor Láng, Jenő Darkó, István Járdányi-Paulovics and Gaetano Trombatore – led only a few or one teacher candidate into the artistic world during the graduation process. This fact suggests that although significantly more lecturers taught artistic-aesthetic studies, they might have wished to use these contents mostly in their scholarly activities or the education of teacher candidates.

In the examined period, altogether 3403 dissertations were written in Humanities, out of which 143 were competition essays⁶, 2750 were teacher dissertations and 510 were PhD theses. Only 46 out of the 3403 focused on artistic topics, which is slightly more than 1%. The statistical figures show that, though it is an important area (the artistic-aesthetic activities of lecturers in Humanities deriving from scholarly and personal interests between 1914 and 1949), it is quantitatively negligible when considering the entire operation of the Faculty of Humanities. Furthermore, this impact had a possible lasting effect at the time of university studies only in the case of a few people.⁷ After graduation, life-long artistic impact can be pointed out only in the case of a few teacher candidates since we are not aware of any 'follow-up study' made from this perspective.

Table 1. All Student Dissertations Written at the Faculty of Humanities of the University of Debrecen between 1914 and 1949

Competition Essay	Professorial Dissertation	PhD Thesis	Altogether
14	2750	510	3403

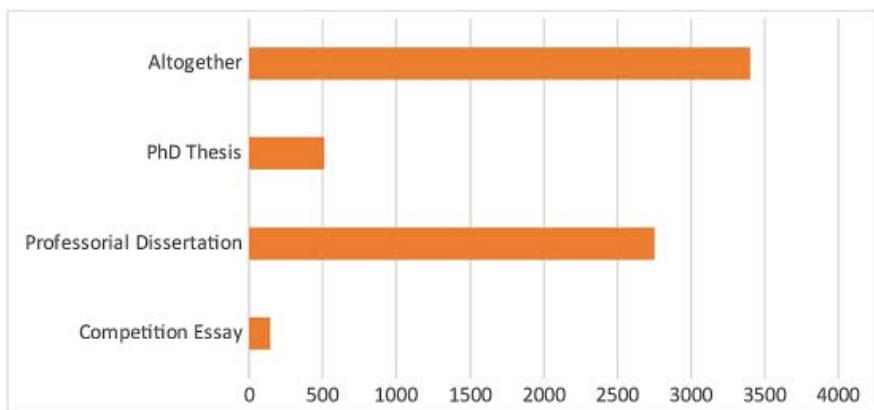
Source: KLTE évkönyve [KLTE yearbook], 1955. 1–168., ed. Tamusné Molnár, 2015

Fig. 4 shows the data presented in table 1 as well, and it gives a good picture of the proportion that competition essays, teacher dissertations and PhD theses in each genres represent in the total number of the dissertations.

⁶ The number of the competition essays does not agree with the data published by József Mudrák. I accessed this data by counting the dissertations published in the university yearbook used as a primary source. See: KLTE évkönyve [KLTE yearbook], 1955. 1–168.

⁷ In addition to the new supplies of scholars, the main task of the contemporary Faculty of Humanities was the training of secondary school teachers. Then, the principle of the universities' academic liberty caused anarchic conditions, the strict order of the Teacher Training Institute oriented rather towards the teaching practice. Art history and aesthetics had a highly peripheral role in these. (Based on the publication of Dr. József Mudrák.)

Figure 4. All student dissertations written at the Faculty of Humanities of the University of Debrecen by genre between 1914 and 1949



Source: KLTE évkönyve [KLTE yearbook], 1955. 1–168., ed. Tamusné Molnár, 2015

The percentage distribution of the dissertations written in the three genres is clearly visible in fig. 4 – the 2750 teacher dissertations represent the majority of all the dissertations in Humanities, 80,81%, the 510 PhD theses represent 14,99%, while the 143 competition essays represent 4,20%.

4. Conclusions

I strived to investigate, classify and analyse the dissertations in Humanities both quantitatively and in terms of content considering certain aspects in order to find out whether the topics proposed by professors and lecturers and/or the topic choices of students mirror the artistic-aesthetic contents mediated by professors and lecturers. The following aspects were considered genres, the examiners and grades of the dissertations along with the topic choices and evaluation criteria. Therefore, I presented the number and genres of dissertations in Humanities written by students of the University of Debrecen between 1914 and 1949. It was important because I am convinced that the main research areas, subjects taught and the professors' publications have an impact on the topic choices and interests of their students. In some cases, successful competition essays were published. This study has pointed out that the highest number of dissertations by genre was written in the form of teacher dissertations, by subject on French language and literature, with the examination of professor János Hankiss, followed by Károly Pap, professor in Hungarian literary history.

In the examined period, we cannot speak of a supervisor in the modern sense. Teacher candidates asked for and received titles and topic suggestions from the professors of their courses. However, the cooperation between the professor and the student did not go beyond this, since the aim of dissertations at that time was to show the extent to which students were able to do research independently, to explore and process the literature, to systematise, classify, and possibly evaluate the sources. For this reason, students did not ask for help in the course of dissertation writing. If

someone had done so, their professor would have thought rightly that they were not suited to be teachers and researchers, since they could not deal with the chosen topic independently.⁸

The examiners, who were in most cases the recipients of the topics, read and evaluated the dissertations of their candidates for the first time only in their final form. Thus, they truly valued the students' work. Those who could not meet this requirement, paid others to write their dissertations, and even their PhD theses.⁹ There were no predetermined evaluation criteria. This would have deeply offended the professors' authority, they would have felt that their university professorial freedom and autonomy had been curtailed. Therefore, evaluations were highly subjective. The texts were either typed or written by hand, and expanded from a few sentences to a half or one page.

The announced competition topics¹⁰ mostly mirrored the personal interests and tastes of the professors. In many cases, this also surfaced in the fact that the same competition topics were proposed for several years in a row, so students were not drawn to these topics, they felt distant. Successfully competition essays were usually accepted as dissertations. Dissertation topics covered a wide range for each professor. In general, these were not narrow topics but they treated, more comprehensive ones. For instance, Károly Pap often made his candidates discuss complete oeuvres of writers.¹¹ There were a number of unwritten rules which were to be complied with – however, sometimes these were also violated.¹² The teacher dissertation was not a crucial work, it did not have to be defended in today's sense and according to today's practice. Students had to write and submit the work, and then receive the grade and evaluation. The dissertation as well as the PhD thesis were much rather 'entries' – their significance was not considerable compared to the oral exam. The supervisor was not a question either since there were one-man departments for a long time, and thus, there was no choice – students wrote their teacher dissertations and the ambitious ones completed their PhD theses with the professors of the given courses.¹³

The PhD theses submitted in a written form did not have such a significance as they have today. The thesis was mostly taken into consideration when it was related to some questions of the comprehensive examination. The emphasis of the oral exam was on the candidate's knowledge of their chosen main subject and two additional subjects. The submission and favourable evaluation of the PhD thesis (the candidates received the written form of the evaluation) were the preconditions for being eligible for the much more significant PhD comprehensive examination.

8 Based on the publication of Dr. Tamás Vincze.

9 This is confirmed by Endre Zibolen' in Tamás Vincze's dissertation. (Vincze, 2011, 100.)

10 1915–1949. See Mudrák, 2005, 41–56.

11 See László Kiss (1930), Ferenc Molnár; Imre Bagdi (1932) Endre Ady; József Fazekas (1932) Sándor Reményik's life and poetry; Endre Gaál (1932) Elek Benedek's life and literary oeuvre; Gabriella Koller (1932) Ferenc Móra.

12 For example, one of the unwritten rules was not to write a dissertation about a living person. Nonetheless, in Debrecen a dissertation was written, under the supervision of Károly Pap, on Gábor Oláh (1881–1942) while he was still alive. See András Nagy (1932): Gábor Oláh's life and poetry.

13 Based on the publication of Dr. Tamás Vincze.

In the course of the research, I have concluded an unexpected statement – even though art theory and aesthetic courses were taught by the professors of the departments of philosophy and pedagogy and they were the ones who mainly discussed such contents in their works and classes, hardly any dissertations in artistic topics were written under their supervision. In philosophy, two PhD theses were completed in this area, but there was no pedagogical thesis – thus, the number of the PhD theses is negligible in comparison with the number of the other works. It may be due to the fact that when proposing topics professors dedicated the themes to subjects taught, and did not take into account their personal research interests in the process of awarding degrees. An additional reason might be that university students were not willing to undertake the investigation and research of these contents since this task required serious independence from them with minimal or rather no professorial assistance.

The research was funded by the research and finance grant of the Debrecen Reformed Theological University.

Works Cited

Ambrus I. (1929). *Az empire és a debreceni Nagytemplom*. [The Empire and the Great Church of Debrecen.] Debrecen: DE ENK BTK és TTK Kézirattára (dissertation).

Antal I. (1929). *Les opérettes françaises représentées au XIXème siècle à Vienne et en Hongrie*. [French Operettas in the 19th Century with Special Attention to the Ones Performed in Vienna and Hungary.] Debrecen: DE ENK BTK és TTK Kézirattára (dissertation).

Asztalos S. (1942). *Az irodalom és a képzőművészet határkérdései*. (Adalékok a stilisztikai szemléletesség kérdéséhez.) [Border Issues of Literature and Fine Art (Additions to the Question of Statistical Clarity.] Debrecen: DE ENK BTK és TTK Kézirattára (dissertation).

Bakó E. (1986). Irodalmi élet a két világháború között. [„Literary Life between the Two World Wars.”] In Tokody Gyula (ed.): *Debrecen története 4. kötet, 1919–1944*. [A history of Debrecen, volume 4, 1914–1944] Debrecen: DMVT. pp. 329–360.

Balogh E. (1938). *Le livret de l'opéra romantique français* [The Libretto of the French Romantic Opera.] Debrecen: DE ENK BTK és TTK Kézirattára (dissertation).

Balogh J. (1938). *Írók és művészek regényes életrajza századunk irodalmában*. [The Novelistic Biographies of Writers and Artists in the Literature of our Century.] Debrecen: DE ENK BTK és TTK Kézirattára (dissertation).

Belfy S. (1936). *Cicero és a művészet (A De signis alapján)*. [Cicero and the Art (Based on De signis).] Debrecen: DE ENK BTK és TTK Kézirattára (dissertation).

Berkovits J. (1933). *La vie intellectuelle de Debrecen et les inspirations françaises* [The Intellectual life of Debrecen and the French incentives.] Debrecen: DE ENK BTK és TTK Kézirattára (dissertation).

Berkovits J. (1934). *Debrecen szellemi élete és a francia ösztönzések*. [The Intellectual life of Debrecen and the French incentives.] Debrecen: DE ENK BTK és TTK Kézirattára (PhD thesis).

Berky I. (1929). *Les opéras français représentés à Vienne (1800–1870)* [French Operas Presented in Vienna (1800-1870).] Debrecen: DE ENK BTK és TTK Kézirattára (dissertation).

Buda A. (2001). Horváth János szakdolgozat-bírálatai. *Irodalomismeret. [János Horváth's Dissertation Criticisms. Literary Studies.]* No. 1. <http://www.c3.hu/~iris/>. Downloaded: 30 September 2015.

Felker Gy. (1939). *A római zene*. [Roman Music.] Debrecen: DE ENK BTK és TTK Kézirattára (dissertation).

Hegyi T. (1936). *A debreceni színészet története 1867-ig*. [A History of Acting in Debrecen until 1867.] Debrecen: DE ENK BTK és TTK Kézirattára (dissertation).

Hoffmann A. (1933). *A szerzetesrendek magyar nyelvű iskoladrámái a XVIII. században*. [The Hungarian-language School Dramas of Monastic Orders in the 18th Century.] Debrecen: DE ENK BTK és TTK Kézirattára (dissertation).

Hernádi (Heé) L. (1936). *Des pièces de théâtre françaises sur la scène de Debrecen à partir de 1880 jusqu'à 1935* [French Pieces on the Stage of Debrecen between 1880 and 1935.] Debrecen: DE ENK BTK és TTK Kézirattára (dissertation).

Kádár T. (1937). *A magyar társadalom nevezetesebb típusai a színpadon*. [More Notable Types of the Hungarian Society on Stage.] Debrecen: DE ENK BTK és TTK Kézirattára (dissertation).

Kónya J. (1928). *Művelődéstörténeti vonatkozások ifjabb Plinius leveleiben*. [References of Cultural History in the Letters of the Younger Plinius.], Debrecen: DE ENK BTK és TTK Kézirattára (dissertation).

Kovács E. (1936). *Berlioz et la littérature*. [Berlioz and Literature.] Debrecen: DE ENK BTK és TTK Kézirattára (dissertation).

Módos L. (1955, ed.). *A Debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem könyvtáránakévkönyve 1954. 2. rész. Kézirat – A Debreceni Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karához benyújtott pályamunkák, tanári szakdolgozatok és doktori értekezések bibliográfiája 1914–1950*. [The Yearbook of the Library of the Kossuth Lajos University in Debrecen 1954. Part 2. Manuscript – The Bibliographies of Competition works, Teacher Dissertations and PhD Theses Submitted to the Faculty of History of the University of Debrecen 1914-1950.] Debrecen: DE ENK BTK és TTK Kézirattára.

Mudrák J. (2005). Pályatételek és pályamunkák a bölcsészettudományi karon. [„Competition Topics and Competition Works at the Faculty of Humanities.”] In: *Közlemények a Debreceni Tudományegyetem történetéből. 2. kötet. [Announcements on the History of the University of Debrecen. Volume 2.]* Debrecen: DE. pp. 41-56.

Papp B. (1940). *Le Mémoires de Berlioz*. [The Memoirs of Berlioz.] Debrecen: DE ENK BTK és TTK Kézirattára (dissertation).

Pusztay R. (1931). *A női alak ábrázolásának problémái és fejlődése a görög szobrászatban*. [The Problems and Development of the Female Figure's Representation in Greek Sculpture.] Debrecen: DE ENK BTK és TTK Kézirattára (dissertation).

Rácz I. (1934). *Les relations entre Debrecen et la France de 1800 jusqu'à 1870*. [Relations between Debrecen and France from 1800 until 1870.] Debrecen: DE ENK BTK és TTK Kézirattára (dissertation).

Rácz I. (1934). *A debreceni Csokonai Kör története, a hazai irodalmi társaságok keretén belül*. [A History of the Csokonai Kör in Debrecen within the Framework of the

Hungarian Literary Societies.] Debrecen: DE ENK BTK és TTK Kézirattára (dissertation).

Répásy O. (1943). *Il teatro del Manzoni. [Manzoni's Theatre.]* Debrecen: DE ENK BTK és TTK Kézirattára (dissertation).

Szabó E. (1929). *A barokk és a debreceni Szent Anna-templom. [The Baroque and the St. Anne's Church of Debrecen.]* Debrecen: DE ENK BTK és TTK Kézirattára (dissertation).

Szabó M. (1939). *De medicaminibus faciei apud Romanos usitatis. [The Roman Beauty Care.]* Debrecen: DE ENK BTK és TTK Kézirattára (dissertation).

Szecskő K. (1945). *A magyar irodalom filmművészeti kihatásai. (A magyar film múltja és jövője.) [The Impact of Hungarian literature on Film Art. (The Past and Future of the Hungarian Film.)]* Debrecen: DE ENK BTK és TTK Kézirattára (PhD thesis).

Szűj R. (1987). Mata János (1907–1944). *[János Mata (1907-1944).]* A Debreceni Déri Múzeum Évkönyve 1986. A Debreceni Déri Múzeum Kiadványai LXV. DM, Debrecen: Déri Múzeum. pp. 405–481.

Szilágyi B. (1936). *Pièces de théâtre françaises sur la scène de Debrecen dès origines jusqu'à 1880. [French Plays on the Stage of Debrecen from the Origins until 1880.]* Debrecen: DE ENK BTK és TTK Kézirattára (dissertation).

Szilágyi B. (1938). *A debreceni színészeti és színház története 1796–1880. [A History of Acting and the Theatre of Debrecen 1796–1880.]* Debrecen: DE ENK BTK és TTK Kézirattára (PhD thesis).

Szitha É. (1947). *A nyírbátori református templom 1947-ben. [The Reformed Church in Nyírbátor in 1947.]* Debrecen: DE ENK BTK és TTK Kézirattára (dissertation).

Szulyovszky K. J. (1943). *L'esthétique de Flaubert. [The Aesthetics of Flaubert.]* Debrecen: DE ENK BTK és TTK Kézirattára (dissertation).

Tihanyi V. (1928). *Le drame français au théâtre hongrois de 1837 à 1847. [French Drama in the Hungarian Theatre from 1837 and 1847.]* Debrecen: DE ENK BTK és TTK Kézirattára (dissertation).

Tóth E. (1933). *Nyirő József. [József Nyirő.]* Debrecen: DE ENK BTK és TTK Kézirattára (dissertation).

Vándor (Weiszzenstein) F. (1935). *Le théâtre français en Hongrie de 1900 à 1930. [The French Theatre in Hungary from 1900 to 1930.]* Debrecen: DE ENK BTK és TTK Kézirattára (dissertation).

Vincze T. (2011). *Karrierutak és iskolateremtés a XX. század első felének magyar neveléstudományában. (Mitrovics Gyula pályájának és szakmai műhelyének kvalifikációtörténeti nézőpontú bemutatása). [Career Pathways and School Establishment in Hungarian Education Studies in the First Half of the 20th Century. (Presenting Gyula Mitrovics's Career and Professional Workshop from a Perspective of Qualification History).]* Debrecen: DE BTK Humán Tudományok Doktori Iskolája (PhD thesis) Downloaded: 15 March 2015.

Wallisch, O. (1931). *Il teatro italiano contemporaneo (dal 1850 ai giorni nostri). [Contemporary Italian Theatre (from 1850 until Today).]* Debrecen: DE ENK BTK és TTK Kézirattára (PhD thesis).

DALMA TÓTH

University of Debrecen, HTDI Sociology and Social Policy Doctoral Program;
toth.dalma@arts.unideb.hu

Is there Epipo-identity?

Absztrakt. Ez az írás a Visszatérés Epipóba című dokumentumfilmet veszi górcső alá, amely 2020 októberében debütált Oláh Judit rendezésében. Saját gyermekkori élményeinek feldolgozását, s annak történetét mondja el a jelen és a múlt időszikjai között. Számtalan kérdés fogalmazódik meg, melyek központjában leginkább az a „miért” áll, amely a történtek jelenlegi perspektívából szemlélt irrelevanciáját erősíti a befogadóban. A tanulmányban egyúttal úgy reflektálok a különböző információkra, hogy különválasztom az oral historyt a narratív élettörténeti részek felidézésétől. A perspektivikus szemléletmódban a személypercepció, illetve a csoportidentitás kérdéskörein keresztül vizsgálom a táborban eltöltött időre való visszaemlékezéseket. Írásomban arra vállalkozok, hogy az Epipó-jelenséget mint a társas érintkezés egy formáját értelmezzem a rendező szemüvegén keresztül, mely folytonos feltételes módra szólít fel. Ennek oka a módszertani sajátosságok figyelembevétele, melyek a narratíva értelmezési kereteit megszabják. Az írás központi kérdése, hogy a visszaemlékezés szerint a csoporton belüliséggel milyen identitásképző folyamatok mentek végbe, melyeket a személypercepciók elméletek, illetve a szociális identitással kapcsolatos feltevések mentén vizsgálok meg.

Kulcsszavak: tábor, identitás, Epipó, oral history

Abstract. This work is about a documentary entitled *Return to Epipo*, which made its debut in October 2020, and was directed by Judit Oláh. It shows the processing of her own childhood experiences weaving through the stories of the past and present. There are several questions centred on “why,” because in the focus there are happenings reinforcing the irrelevance of what happened from the current perspective of the citizens of Epipo. At the same time, I reflect on different information by separating oral history and recalling parts of narrative life history. I examine the recollections of the time spent in the camp through the lens of perspective, personal perception and group identity. I interpret the Epipo phenomenon as a form of social contact from the director’s point of view, which calls for a continuous conditional mode. The reason for this is to consider the methodological peculiarities that determine the interpretive framework of the narrative. The central question of the paper is the identity-forming processes which took place within the group. I examine these along the theories of personal perception and assumptions related to social identity.

Keywords: camp, identity, Epipó, oral history

Society in Society

Watching the film we get closer minute by minute to getting to know the little details of the three-week camp that are constantly shaping the image of a (periodic) community that has its own set of norms, values and traditions.

“Night tours, special songs with a mysterious meaning, magic and spells.”¹
“We also had our own religion, ‘súszázizmus’. Throughout the camp, I always waited for the ceremonies the most.”²

In the socialist Hungary of the eighties, there was a place where the children of the upper middle class, the “liberal intellectuals” went on vacation. Epipo, with its own anthem, language, religion, was a separate world and it was a privilege to be a part of it. Unlike the rigid state camps, Szendrő was dominated by a more creative spirit, the embodiment of “Western democracy,” from which all the citizens of Epipo left with lasting memories. But not everyone is pleasant—as the documentary shows. Most of the critics claim that dealing with these traumas is a self-interest of the director and its emphasis doesn’t serve the very meaning it should have.³ Moreover, the therapeutic scenes are said to be too much for people because these shouldn’t have been shown to the general public.⁴ The director uses film language tools wisely—according to the critics—he raises important, sometimes unpleasant questions for the viewer while reconstructing, healing wounds, and trying to decipher the past and other questions related to those injuries.⁵

The camp is a good example of how to form a community of children using boundaries which are set through manipulation by the leader of the camp. This constructs a closed, temporary community by nature, as the three weeks set a time frame for the dynamics of the processes taking place in the camp. As part of the extracurriculum, experiences gained in the educational process can become a defining, interpretable element of lifestyle while spending free time.

Thus, as a determinant of lifestyle, a camp can contribute to shape an individual’s specificity (Kovácsné, 2007). If we take into account the definition of the camp, the fulfilment of two requirements must be examined: on the one hand its content, and on the other hand its temporal and spatial framework. In terms of content, according to Bodor (2014), the extracurriculum is intended among other things to help the socialization of its participants through learning processes. This view includes the assumption that the medium of socialization already conveys values and norms to those who received a kind of education which had a content endorsed by their parents. Adoption of the system of values and norms was legitimized by the parents by enrolling their children to the camp, and later receiving information only via their children’s experiences to find out whether the consensus was actually achieved the way they imagined it (at the same time letting go of control).

1 The director (10:50-11:00)

2 The director (13:52-14:01)

3 Fátrai Kata: Epipó a felszín alatt. Revizor (2010. 10.07.)

4 Sárközy Réka: Túl sokat vállal a Visszatérés Epipóból, és mint film nem áll össze. HVG 360. 2020.10.13.

5 Kónya Sándor: Visszatérés Epipóból – Kritika. 2020.10.05.

Examining the framework of the camp, Nagy (2018) defines the camp as being different from the participant's place of residence, involving several days of activity. The three weeks, on the other hand, prove to be a very long time, which provides an opportunity to be more immersed in the spirit of the camp. Based on the information reported in the documentary, the methods used in the three weeks were strongly influenced by the term *edutainment*. Role-playing games and various rites were frequent as much as taking on special roles that had a hierarchical effect on the community of campers (witches and bears).

*"Traditionally there have always been more boys than girls vacationing here. However, we were not called boys and girls, but bears and witches. I was one of the little witches who hoped that one day she would become a big witch, which was a huge recognition."*⁶

In this paper my aim is to investigate this phenomenon through the lens of identity, especially from the perspective of the director. For this purpose I examine personal and social identity in connection with the memories of Epipo in order to have a more structured and clear line of thought when we want to understand the happenings back in the eighties.

Personal Identity in Social Identity⁷

It can be said that the camp lasted only formally three weeks. Group membership was decisive for the director throughout the whole year.

*"Szendrő taught me not to talk about anything. That was the biggest command I got here ... The no ... Not to whine. And it was all about how ... Whatever shit you hate, no matter how much it hurts, you can't talk. That's what this camp told me to do with it."*⁸

The narratives can be partially discovered in the film, which support the embeddedness in the life story (De Fina 2003). The paradox is that beyond the time of the camp the individual did not feel the urge to express this part of the identity. According to Geertz (1983), the reason for the intertwining of personal and social identity is that culture is in most cases available to a person through a microculture. This microculture in this case was Epipo. According to Bruner and Feldman (1996), the need for individuals to share their life stories can be interpreted as an essential narrative feature of life stories. Thus, in addition to personal identity, social identity and social identity along with emotional processes may appear. However, Judit Oláh chose to hide her social identity in Epipo in a rather antagonistic way, which was also facilitated by the periodicity of the camp. The authenticity of the narrative is given by the fact that, according to Erikson (1950), identity itself is a continuous and permanent phenomenon. Even more, defining psychosocial development as part of it, it is important to emphasize that, in agreement with the theory, the presence of identity, and with it its development, can be divided into psychosocial stages. The assignment of socialization stages to these stages has the implication that, as a result of continuity—as a result of life-long-learning (Csepeli 2006)—perceptions and internalized information related to identity allow the director to consistently cite the experiences as a childish self.

6 the director (4:12-4:31)

7 I use Ferenc Pataki's (1982) conceptual framework to define and separate identity.

8 The director (1:15:24-1:15:47)

Thus, conforming to continuity, the criterion of consistency is also adaptable (Krappmann 1980). How is it possible that the consistency of self-identity is at times strongly present and at other times pushed into the background if we perceive the Epipo-citizen identity as an internalized partial identity? Éva Kovács (2003) links the rearrangement of collective forms of identity⁹ to the disintegration of premodern social relations, and with it the establishment of personal identity. This context assumes that the disintegration of premodern social relations opened up new perspectives for individuals. New relationships that rearranged both interpersonal and intergroup relation systems served to strengthen personal identity.

The children of more liberal families were thus able to socialize in an environment that gave them the opportunity to interiorise an attitude characterized by openness to the West and liberalism. In her work, Éva Kovács places the idea of modern destruction in a context that defines the system of relationship between premodernity and modernity. In agreement with Beck's (2003) view on individualization, "old and new" modernity is divided into two. Traditions are no longer defined to the same extent as before so we have to take the risks ourselves. There is also a risk in what reactions we have. These reactions, in turn, impose a need for reflexivity on the individual. The quality of reflexivity to what happened in Epipo was determined by the biases in perception and manipulation that affect it, in part, according to my hypothesis. The construction of perception does not raise an ethical issue as long as it does not affect the acceptance of reality.

Peculiarities of Social Identity in Epipo

As we have seen above, the non-permanent (inconsistent) nature of identity and personality can also be fulfilled. It also depends on the situation one is in (Forgas, Argye, Ginsburg 1979) since a person's social identity is actualized in certain situations. (Pólya 2007). This approach suggests that for the sake of new group membership we are also capable of adaptation strategies that can be categorized as Weberian irrationality in the present situation. However, the criteria by which rationality is met can be manipulated. The relationship between the quality of the state of identity and the narration of a life story largely determines the context of the above-mentioned connections (Pólya 2007). The story reveals that children whose parents had high prestige were admitted to the camp.

"I've never been a believer in cotton-wrapped, wind-proof child-rearing, but I thought it would be really good that way. (...) So in retrospect, I find it simply horrible or unacceptable that hundreds of parents rejoiced. With the famous lawyers of Budapest. With our chief engineers, directors-general so that we can see our children the next day as they live in this paradise imagined for us."¹⁰

In terms of the social structure¹¹ at the time, the attitudes of children raised in a liberal family were likely to differ greatly from the stimulus threshold of the majority

⁹ I use the term collective identity based on Butler (2003) as a synonym for social identity, according to the definition of the original work.

¹⁰ the director's mother (35:42-36:32)

¹¹ The camps were held in the 1980's in Szendrő.

society the perspective of the camp leader. Without openness, Western thinking, and the presence of constraints stemming from financial independence, Epiphō's dreamer could recruit subjects with whom he was most likely to achieve his goal.

Why did these children and their parents not see the abnormal happenings and signs of deviance in the person of the camp leader? The answer to this question can also be sought within the discipline of social psychology. The accuracy of the perception of personality traits is influenced by the amounts of extrapolations required for a given judgment as well as the complexity of the particular target person (Cline 1964). Person perception depends on a multivariate variable (Forgács 2019), which consists of independent skills and factors according to Cronbach (1955). It may be that the kitchen helpers featured in the film overwrote their memories of the person in question and the community of campers in a self-defeating way.

Stereotyping was present as a deterrent in the narratives of facilitators as their perception of personality was influenced by the prestige of the teacher, the fulfilment of discipline, and many other factors that showed behaviour in accordance with their values and norms acquired during socialization. Their narrative can also be seen as a representation of their social knowledge, which was also influenced by the fact that they did not interview them individually but also listened to each other's sayings. (Schank-Abelson 1995, Wyer-Adaval-Colcombe 2002) Thus, Loftus' (1979) attempt to perceive individual characteristics may be valid in such a context, however, its content must be interpreted in the light of the aforementioned conditions. The positive emotions of the contributors also influenced the further line of thought, in an even more positive direction (Schiffenbauer 1974). The defensive positioning developed in the heightened emotional state was further rolled by confrontation during storytelling, which also elicited similar emotions (Clark et al. 1984) (Trabasso-Stein 1993, 2001). According to Pataki (1982), social perception is selective and consistent. We can see from the example of the mentioned interview excerpt that during the joint recall of the past, only some information was highlighted if we interpret what was said from the structural approach (László-Ehmann, Páley-Pólya 2000). Differential accuracy resulted in this case in the narrative of the group of helpers in a positive example being given to those leading other camps (Crow 1957) (Clark et al. 1984).

The Manipulative Rules and the Framework of Perception

According to Kovács (2003), personal perception is a process that is mainly active and constructive in nature. At the same time, the perceptual knowledge and previous experience of perception influences the actual reality patterns of the perceived person on a cognitive level (Forgács 2019). Given the age characteristics of campers, the combination of active inclusion and experience and the constructiveness of knowledge (Jones, Nisbett 1971) can provide a good basis for the conscious construction of personal constructs and a constructed role repertoire. To characterize the internal characteristics of individuals within the group, Dornbusch et al. (1965) conducted a survey in which children were asked to characterize each other in a camp setting. In addition to the nature of the subjects, the underlying vocabulary, and the position in the group, the description of traits was much more influenced by the charges of the interactions.

One might ask, then, why did the autonomy of the children camping in Epipo formed like this, relying on recollections? The answer probably lies in the fact that data based on free association were included in the measure, as they were also part of the processes as members of the “group.” It means that both campers and leaders had an active role. However, the charge of these interactions largely determined the nature of the recollections, as the active role meant that the speakers were also involved in the events.

An Adult Epipo Identity?

Can we talk about Epipo identity? If so, what are the milestones of this identity? What could have formed a sense of identity in the campers? As stated by Györgyi Földes (2018), when it is about identity, we must consider only the individuals at first, and then society can be searched at a macro level with different measuring instruments. Tajfel (1972) says that identity is the manifestation of social identity that brings with it the emotional and value significance associated with belonging to a group. The measure of group membership was identified by the director in the selection decision.

“Everyone here got a new name and we crossed the border of our country every summer with an Epipo passport. The outside world was the foreign land, Epipo was our real country. We even had our own anthem.”¹²

Thus, when the children were already physically present in the camp, they were given a pre-established legitimacy to perceive group membership through a formal decision. However, identification is a process that, in addition to laws and regulations, is also influenced by an individual's personal and social identity. According to Ferenc Pataki (1982), the connection between the individual life path and the system of human communities is significant so in relation to the present topic it can be linked back to the family background and its dominant (called liberal) system of values and norms. Pursuant to Assman (1999), three conditions are needed for the formation of Epipo identity: continuity, permanence, and identity-forming actions. In connection with the fulfilment of this trinity, the question arises, to what extent has the Epipo civic consciousness survived the time spent outside the camp? The self-concepts of each psychosocial phase are theoretically integrated by the individual and create a coordinated self-concept. Although the three weeks could be interpreted as such a phase in the identity of the individuals, its incorporation into the personality took place along a weighted average. However, according to Treimann's conception, it is not possible to constantly make changes in all aspects of our identity by adapting to the phases. Henceforth, change does not necessarily have to be radical. It can easily happen that the essence of the youthful self has not changed from the perspective of the subject and is capable of self-identity through self-reflection.

With regard to the camp in Szendrő, this means that the fragmentation of the originally homogeneous¹³ medium was caused not only by the establishment of a hi-

12 The director (3:54-4:10)

13 The homogeneous medium can mean in this context that the pupils who first arrived at the camp—as I have already mentioned above—had a similar socio-economic background. It is based on the hierarchy between an assumption that from the point when “fragmentation” ap-

erarchy between the camp dwellers along different roles, but also by distinguishing themselves from other, non-Epipo camps. Thus, it may be that the segmented Epipo community has yet strongly defined itself in relation to other children not camping in Epipo. This kind of differentiation between the groups has gone so far, according to some interviewees, that depersonalization and its much more sophisticated form, the theory of infrahumanization, can rightly be raised on the subject (Leyens et al. 2000). Palademo's research showed that participants assigned secondary emotions to their own group and primary emotions to the external group. Prototyping and categorizing with this kind of classification of emotions also suggests that there is a significant difference in value between the perceptions of the two groups.

*"The most important rule is that you are a good player if you take this completely seriously. As if it were a totally good thing. And that's really what we did. So you can imagine how amazing it was that we could be persuaded to do that."*¹⁴

Conclusion

Due to the genre of the document, the phenomenon brought the film to life, but its semiotics is quite rich. It carries more messages than could be inferred from a series of factual statements. Through the director's lens, the viewer can get to know a phenomenon that moves in the time planes of the present and the past, showing the structure of a camp along with its deviant features. The influence of a charismatic person can be interpreted not only at the time of events, but also from the perspective of several decades. As a result, it was possible to present an interpretation that, by displaying the narrative of recollectors, sheds light on the causal relationships and the consequences of applying the rules that set up each hierarchy.

The disclosure shed light on a social problem that sends a serious message to the 21st century. The starting sequences of images show the nature of a problem that spans generations through the perspective of an individual. From this it can be concluded that not only the lives of the individual campers were affected by what happened in Szendrő but also their family lives later on as well. In addition, it becomes clear that the projection of preventive behaviour is clearly not a solution to events waiting for individual latent processing. In my writing, I explored parts of the participants' individual and social identity, mainly related to Epipo, based on their narrative, highlighting the thoughts of Judith Oláh. Hiding the events in an aversive robe may have served the purpose of making viewers feel the state of mind imbued with affective emotions that the campers experienced during the recollections. Thanks to the status-designating role of power, the unquestionability and omnipotence of the roles in the children's community also had such consequences that, according to the director, she struggled with a sense of mediocrity for most of her life. Defining a place in a community in this way has created a problem in her personality and self-perception. This is perhaps the most eloquent conclusion of an extracurricular activity that can be explained by a number of social psychological phenomena.

pears, deviations come to present, too.

14 (13:26-13:50)

The film—and this works—aims to warn that childhood structures have long-term consequences that can be dangerous to play with. Sipos's hierarchical community construction caused symptoms in the lives of the growing citizens of Epipo that were latent in several citizens' personality for a long time. Judit Oláh's initiative is exemplary in diagnosing the disease.

Works Cited

Ash, S. (1946). "Forming Impressions of Personality." *Journal of abnormal and Social Psychology*. (41), 258–290.

Assman, A. (2012). "Introduction to Cultural Studies." *Topics, Concepts, Issues*. Schmidt, Berlin.

Beck, U. (2003). Kockázat-társadalom – Út egy másik modernitásba. Századvég Politikai Iskola Alapítvány.

Bodor, T. (2014). A helyi ifjúsági munka és az ifjúsági szolgáltatások tere. In Nagy, Á., Bodor, T., Schád, L. (Eds.), *Ifjúságügy*. ISZT Alapítvány, Budapest.

Bruner, J. S. & Feldman, C. F. (1996). "Group Narrative as a Cultural Context of Autobiography." In Rubin, D. C. (Ed.), *Remembering our Past. Studies in Autobiographical Memory*. 291-317. Cambridge University Press.

Butler, J. (2003). "Kritik der ethnischen Gewalt." *Adorno-Vorlesungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Clark, M., & Isen, A. (1984). "Az érzelmi állapotok és a szociális viselkedés közötti összefüggés feltárása felé." In Hunyady, Gy. (Ed.), *Szociálpszichológia*. 580–636. Gondolat Kiadó.

Clark, M. & Milberg, S. & Erber, R. (1984). Effects of Arousal on Judgements of Others' Emotions. *Journal of Personality and Social Psychology*. (46), 551–560.

Cline, V. B. (1964). "International Perception." In Maher, B. A. (Ed.) *Progress in Experimental Personality Research*. (1). New York, Academic Press.

Coats, S. & Smith, E. R. & Claypool, H. & Banner, M. (2000). "Overlapping Mental Representations of Self and in-group: Response Time Evidence and its Relationship with Explicit Measures of Group Identification." *Journal of Experimental Social Psychology*, (36) 302–315.

Cronbach, L. J. (1955). "Process Affecting Scores on "Understanding Others' and "Assumed Similarity"." *Psychological Bulletin*, (52) 177–193.

Csepeli, Gy. (2006). *Szociálpszichológia*. 516–533. Osiris Kiadó, Budapest.

Davis, M. H. & Conklin, L. & Smith, A. & Luce, C. (1996). "Effect of Perspective Taking on the Cognitive Representation of Persons: A Merging of Self and Other." *Journal of Personality & Social Psychology*, (70) 713–726.

De Fina, A. (2003). *Identity in Narrative. A Study of Immigrant Discursive*. John Benjamins Publishing Company.

Dornbusch, S. M. & Hastorf, A. H. & Richardson, S. A. & Muzzy, R. E. & Vreeland, R. S. (1965). "The Perceiver and the Perceived: the Irrelative Influence on the Categories of Interpersonal Cognition." *Journal of Personality and Socioal Psychology*, (1) 434–440.

Erikson, E. H. (1950). *Childhood and Society*. New York, Norton.

Fátrai Kata: Epipó a felszín alatt. Revizor (2010. 10.07.)

Festinger, L. (1954). "A Theory of Social Comparison Processes." *Human Relations*, (7) 117–140.

Forgács, J. (2019). *A társas érintkezés pszichológiája*. Kairosz Kiadó, Budapest.

Forgas, J. P. & Argyle, M. A. & Ginsburg, G. P. (1979). "Social Episodes and Person Perception: the Fluctuating Structure of an Academic Group." *Journal of Social Psychology*, (109) 207–222.

Földes, Gy. (2018). Identitás. *Média- és kultúratudomány Ráció*, 92–108.

Geertz, C. (1983). *Local knowledge*. New York, Basic Books.

Jones, E. E. & Nisbett, R. E. (1971). "The Actor and the Observer: Divergent Perceptions of the Causes of Behaviour." In Jones, E. E. (Ed.) *Attribution: Perceiving the Causes of Behaviour*. 79–94. Hillsdale, NJ, USA. Lawrence Erlbaum Associates.

Kónya Sándor: Visszatérés Epipóba – Kritika. 2020.10.05.

Kovács, É. (2003). *Vakmerő tézisek az identitásról*. 221-235. Teleki László Intézet.

Kovácsné, B. É. (2007). *The Pedagogical Questions of Leisure Time*.

Krappmann, L. (1980). Az identitás szociológiai dimenziói. *Szociológiai Füzetek* (21) 1–217.

Leyens, J. Ph. & Paladino, P. M. & Rodriguez, R. T. Vaes, J. & Demoulin, S. & Rodriguez, A. P. et al. (2000). "The Emotional Side of Prejudice: The Role of Secondary Emotions." *Personality and Social Psychology Review*, (4) 186–197.

Loftus, E. (1979). *Eyewitness Testimony*. Location: Cambridge, Harvard University Press.

Nagy, Á. (2018). A táborozás pedagógijája és helye a pedagógiai rendszertanban – a hidden extracurriculum körvonalai. *Új Pedagógiai Szemle*, (5–6) 52–69.

Norman, W. T. (1963). "Toward an Adequate Taxonomy of Personality Attributes." *Journal of Abnormal and Social Psychology*, (66) 574–583.

Palademo, M. P. & Leyens, J. P. & Rodriguez, R. & Rodriguez, A. & Gaunt, R. & Demoulin, S. (2002). "Differential Association of Uniquely and Non Uniquely Human Emotions with the Ingroup and the Outgroup." In *Group Processes & Intergroup Relations*, (5) 105–117.

Pataki, F. (1982). *Az én és a társadalmi azonosságtudat*. Location: Kossuth, Budapest.

Pólya, T. (2007). *Identitás az elbeszélésben*. ÚMK, Budapest.

Sárközy Réka: Túl sokat vállal a Visszatérés Epipóba, és mint film nem áll össze. HVG 360. 2020.10.13.

Schiffenbauer, A. (1974). "Effect of Observer's Emotional State on Judgements of the Emotional State of Others." *Journal of Personality and Social Psychology*, (30) 31–35.

Schrank, R. C. & Abelson, R. P. (1995). "Knowledge and Memory: The Real Story." In Wyer, R. S. Jr. (Ed.) *Knowledge and memory. The real story. Advances in social cognition*. 1-85. Hillsdale, Lawence Elbaum.

Tajfel, H. (1974). Social Identity and Intergroup Behaviour. *Soc. sco. onform*, 13 (2) 65-93.

Trabasso, T. & Stein, N. L. (1993). "How do we Represent both Emotional Experience and Meaning?" *Psychological Inquiry*, 4 (4) 326–333.

Trabasso, T. & Stein, N. L. (2001). "Understanding and Organizing Emotional Experience: Autobiographical Accounts of Traumatic Events." *Empirical Studies of the Art*, 19 (1) 111–130.

Vincze, O. (2007). Mentális kifejezések jelentősége a perspektíva felvételben a csoportidentitás tükrében. *V. Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferencia*, 250–258. Szeged.

Wyer, R. S. Jr. & Adaval, R. & Colcombe, S. J. (2002). “Narrative-based Representations of Social Knowledge: Their Consumption and Use in Comprehension, Memory and Judgement.” In Zana, M. P. (Ed.) *Advances in Experimental Social Psychology*. (34) 133–197. New York, Academic.

**RÉGIÓ, GAZDASÁG,
MUNKAERŐPIAC**

BIRÓ A. ZOLTÁN

Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem, KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja, birozoltan@uni.sapientia.ro

KOVÁCS JUDIT TÜNDE

Debreceni Egyetem, Humán Tudományok Doktori Iskola, Szociológia és Társadalompolitika Doktori Program, juditkovacs27@gmail.com

Az új vidékfejlesztési paradigmá hatása a székelyföldi térségen

Absztrakt. A tanulmányban a székelyföldi térség (Románia) kapcsán az új vidékfejlesztési paradigmá hatását vizsgáljuk. Kutatásunkat az a megfigyelés indokolja, miszerint az innovatív vállalkozók az új vidékfejlesztési paradigmá (külső elemek) és a lokális társadalalmi kontextus (beli elemek) elemkészletéből építik fel vállalkozásuk struktúráját és működési modelljét. A térségi agrárinnovációs folyamatokra irányuló, 2011 óta folytatott kutatás-sorozatunk eredményei alapján ismertetjük az új vidékfejlesztési paradigmá strukturális szinten mutatkozó hatásait. Fiatal agrárvállalkozókkal készített interjúszorozat alapján az egyedi vállalkozások szintjén vizsgáljuk azt, hogy a kétféle elemkészletből mit építenek be újszerű vállalkozásaiikba. Ez a megközelítés lehetőséget kínál annak megértésére, hogy perifériás vidéki térségen a videkfejlesztési fordulat hogyan konkretizálódik.

Kulcsszavak: új videkfejlesztési paradigmá, székelyföldi térség, innovatív vállalkozások, konstruktivista megközelítés

Abstract. In this study, we examine the impact of the new rural development paradigm on the Szeklerland region (Romania). Our research is justified by the observation that innovative entrepreneurs build the structure and operating model of their enterprise from the set of elements of the new rural development paradigm (external elements) and the local social context (internal elements). Based on the results of our series of research on regional agrarian innovation processes since 2011, we describe the effects of the new rural development paradigm at the structural level. Based on various interviews with young agricultural entrepreneurs we examine, at the level of individual enterprises, the two sets of elements they incorporate into their innovative enterprises. This approach offers an opportunity to understand how the rural development turn appears in a peripheral rural area.

Keywords: new rural development paradigm, Szeklerland region, innovative enterprises, constructivist approach

1. Bevezető

Tanulmányunk a székelyföldi térségben (Románia) folytatott kutatássorozat alapján* vizsgálja azt a kérdést, hogy az „új vidékfejlesztési paradigma” (OECD, 2006) hatása milyen módon jelentkezett azoknak a térségi vállalkozóknak a szemléletében és gyakorlatában, akik az utóbbi egy-két évtizedben indítottak el innovatív tartalmakkal és működési modellekkel jellemezhető agrárvállalkozásokat. Ezek a kisléptékű, újszerű térségi agrárvállalkozások a térségi gazdálkodási gyakorlathoz viszonyítva tekinthetők innovációknak. Az elemzett téma körök aktualitását egyfélről az adja, hogy ebben a térségben a jelzett időszakban folyamatosan gyarapszik az olyan agrárjellegű kezdeményezések száma, amelyek a térségre dominánsan jellemző önenntartó családi gazdálkodási modelltől eltérnek, illetve különböznek az üzemszerűen működő farmuktól is. A különbség megmutatkozik az előállított termékekben, a vállalkozások alapításának és működtetésének gyakorlatában, nem utolsó sorban pedig a követett célokban és a saját tevékenységek értelmezésében. Ugyanakkor a téma aktualitását jelzi az is, hogy ez a térségi jelenség egy jóval szélesebb körű, globális jellegű fordulathoz is kapcsolható, amelynek lényege a vidéki térségek felértékelődése, az endogén adottságok és értékek hasznosításának előtérbe kerülése, az egészséges élelmiszer és az egészséges táplálkozás igényének tényerése, nem utolsó sorban a természeti és az épített környezet megóvásának igénye. A vidéki térségeket helyzetbe hozó fordulat értelemszerűen maga után vonta a videki térségek társadalmi folyamatainak kutatását is. A téma kör szakértői szerint (Shucksmith, 2010; Murdoch, 2000; van der Ploeg et al., 2000; Woods, 2007) soktényezős, többszereplős, komplex folyamatról van szó, és a fontos feladatok egyikének tekinthető annak a hatásnak a vizsgálata, amelyet az új vidékfejlesztési paradigma az egyes vidéki térségek társadalmára gyakorol. Ennek a hatásnak az elemzése előtérbe hozza a globális hatást befogadó társadalmi kontextus vizsgálatát is, hiszen a külső hatás és a térségi társadalmi-gazdasági kontextus találkozása, interferenciája során termelődnek ki azok a válaszok, amelyek az adott vidéki térségen társadalmi innovációként vagy akár térségi paradigmaváltásként jelentkeznek. A vizsgált téma kör szakmai hivatkozási pontjainak áttekintését követően összefoglaljuk a globális hatást befogadó térségi kontextus jellemzőit. Ezt követően az elemzési fejezet első részében összefoglaljuk a 2011 óta zajló kutatás eredményei alapján (Biró, 2018; Biró & Sárosi-Blága, 2020) az új videkfejlesztési paradigma térségre gyakorolt hatásának fontosabb jellemzőit. Az elemzési fejezet második részében a fiatal gazdák körében végzett interjús kutatás alapján azt vizsgáljuk, hogy milyen külső és belső tényezők játszottak szerepet az innovatív agrárjellegű kezdeményezések kialakításában és működtetésében. Elemzésünknek ez a része a konstruktivista megközelítési módon kapcsolódik (Korsgaard & Anderson, 2011). Nem a vállalkozások üzleti eredményeit, piaci szerepvállalását vizsgálja, hanem azt a gyakorlati folyamatot, amely a vállalkozások kialakulásához, illetve a működtetés modelljének felépítéséhez (Welter, 2011; Pato, 2020) vezetett.

* A Pro Agricultura Hargitae Universitas Alapítvány támogatásával folytatott agrárinnovációs kutatássorozat kiadványai az intézmény honlapján érhetők el (www.pahru.ro).

2. Szakirodalmi vonatkozások

Az európai agrárium és a vidékfejlesztés szemléletében, illetve gyakorlatában nagyon lényeges változást indított el az „új vidékfejlesztési paradigma” (OECD, 2006) tényerése, amely egyfelől elhatárolódást jelent a mennyiségre törekvő, a természeti erőforrásokat maximálisan kiaknázó agrártermelési gyakorlattal szemben, másfelől pedig reagálni kíván az olyan mai kihívásokra, mint a természeti környezet védelme, az egészséges táplálkozás iránti igény, a helyi értékek védelme, a bottom-up fejlesztés előtérbe kerülése, az endogén adottságok hasznosítása (Almstedt, 2014). Amint azt a téma gyakran hivatkozott szakértője, Christopher Ray hangsúlyozza (Ray, 1999), nem csupán a vidéki helyek értékelőnek fel, hanem a vidéki keretekben zajló fejlesztési kezdeményezések és folyamatok is. A vidéki térségekben élők hangsúlyozzák a vidéki térréz való kötődésüket, és cselekvési lehetőségeket keresnek ennek a kötődésnek a kinyilvánítására. A paradigmaváltást elemző szakmai munkák a változások többfélé formájára hívják fel a figyelmet (van der Ploeg et al., 2000). Christopher Ray „kultúragazdaság” megjelölés alatt a lokális elemek helyi értékké válásának folyamatát négy fázis alapján modellez (Ray, 1999). A poszt-produktivista megközelítés szerint a vidéki terek funkciói lényeges mértékben megváltoznak. Michael Woods (2007) öt szempont alapján elemzi a ruralitás és a globalizáció kapcsolatát. A paradigmaváltás talán legfontosabb jele a vidékdiskurzusok előtérbe kerülése, illetve a videkdiskurzusokat alakító társadalmi szereplők számának növekedése. Nem utolsó sorban a vidékkutatás is változik, utalhatunk itt többek között a scriptek vizsgálatára (Vanclay & Enticott, 2011), a beágyazódási folyamatok kutatására (Hinrics, 2000), az új vidékfejlesztési paradigmát hordozó vállalkozások elemzésében a kontextuális (Korsgaard & Anderson, 2011) és konstruktivista (Welter, 2011) megközelítésre, az ideáltípusok szerinti elemzésre (Soliva, 2007).¹

A szakirodalom által elemzett vidékfejlesztési fordulat gyakorlati jellegű működésével az általunk vizsgált térség szereplői többféle módon találkozhatnak. Jellemző példái ennek a külföldi utazások, médiaanyagok, internetes felületeken vagy közösségi médiában szerzett információk és tapasztalatok, az ebbe a térségbe behozott szakmai információk és bemutató programok. A vidékfejlesztési innovációkkal való találkozási felületek száma növekszik, az ismeretszerzés különféle formái részben alkalmiak és személyesek, részben formális keretek között zajlanak. Ez a kínálati oldal – mint globális jellegű külső hatás – alkotja a vizsgált térség szereplői számára az innovatív agrárjellegű vállalkozások kialakításának és működtetésének egyik hasznosítható elemkészletét ösztönzések, követendő példák, információk, tapasztalatok, technológiai megoldások, magatartási modellek formájában.

3. Térségi kontextus

A térségi innovatív agrárkezdeményezések kialakításának, működtetésének másik elemkészletét a térségi, illetve közvetlenül a lokális társadalmi kontextus kínálja. A térség rurális társadalmi kontextusaival kapcsolatban azt szükséges kiemelni, hogy 1962-ig, a kollektivizálási folyamat romániai befejezéséig a térségi gazdálkodási

1 A kutatási programunkhoz kapcsolódó szakirodalmi vonatkozások részletes áttekintését lásd: Sárosi-Blága 2018.

gyakorlatot a családi léptékű, holisztikus, önenntartó jellegű agrártevékenység uralta. Ezek a gazdaságok kis méretűek voltak, a szükséges munkaerőt a család biztosította, az üzleti-piaci komponens ebből a tevékenységből teljes mértékben hiányzott, és lokális léptékben meghatározó szerepe volt a közös tudásra és a közösségi értékekre, normáakra alapozó egymáshoz igazodásnak. Ezt a modellt a kollektivizálás felfüggesztette. Fontos kiemelni azt, hogy a térség lakossága ezt az átalakítást külső hatalmi beavatkozásnént élte meg (Oláh, 2001; Bodó, 2004), a térségi társadalom nem azonosult ezzel a gazdálkodási gyakorlattal. Ehelyett arra törekedett – a városi vagy az ingázó életforma, az ipari szektorban vállalt munka mellett –, hogy legalább kismértékben fenntartsa a korábbi gazdálkodási mintákat (Biró et al, 1994). Ennek a hozzáállásnak a természetes következménye volt az, hogy a romániai rendszerváltás után, a térségi szocialista iparszerkezet teljes összeomlását követően a térségi családok nem csupán visszaigényelték az 1962 előtt elveszített földtulajdon, hanem kísérletet tettek a kisléptékű, saját erőforrásra alapozó, önenntartó családi gazdálkodási modell rehabilitációjára is.² Visszaállításra került a kisméretű, felaprózott birtokszerkezet, a tagosítási kezdeményezések sikertelenek maradtak, a földterületek piaci forgalma vagy bérleti rendszere minimális maradt. Ennek a modellnek a térségi dominanciáját a 2000-ben, 2004-ben, 2011-ben készített nagymintás adatfelvételeink igazolták. A tradicionális térségi gazdálkodási modell térségi szerepét jelzi az, hogy az adatfelvételek idején a térségi háztartások több mint fele (a városi lakosságot is beleértve) rendelkezett földterülettel, és valamilyen formában foglalkozott is agrártevékenységgel. Az agrártevékenység a legtöbb család esetében az élelmiszerellátás biztosítását, a pénzkiváltást célozta. A térség agrárszegmensében három szereplőcsoport alakult ki. A mennyiség, a társadalmi elfogadottság tekintetében a fentiekben jelzett önenntartó családi gazdaságoknak volt és van a legnagyobb térségi súlya. A második csoportot az üzemszerű farmok képezik, ezek száma és munkaerő lekötési szerepe a térségen csekély. Az utóbbi két évtized során jelent meg a harmadik szereplőcsoport, a kisléptékű innovatív agrárvállalkozók csoportja, amelynek tagjai külső hatásra indítottak be és működtetnek újszerű vállalkozásokat. Ezek termékei, technológiái, működési modelljei nem a térség korábbi gazdálkodási modelljére alapozódnak. Az innovatív vállalkozók és vállalkozások akarva-akaratlanul a fentiekben bemutatott, az önenntartó gazdálkodás által dominált lokális kontextusban kell nap mint nap pozícionálják magukat. Ez a lokális kontextus részben felhasználható elemkészletként, részben erős oppozíciós modellként jelentkezik számukra.

4. Módszertan

Elemzésünk első részében a térségen 2011 óta folytatott, a székelyföldi agrárinnovációs folyamatokra irányuló kutatássorozatunk eredményei alapján foglaljuk össze azt, hogy az új vidékfejlesztési paradigma hatása a térségen milyen területeken, hogyan jelentkezik.³ A térségi léptékű hatás elemzéséhez hasznos megközelí-

2 A térségi társadalom működési modelljének jellemzéséhez lásd: Biró 2019.

3 A kutatássorozat módszertanát, szakmai eredményeit bemutató kötetek anyaga a Pro Agricultura Hargitae Universitas Alapítvány honlapján a „Kiadványaink” menüpont alatt olvasható (www.pahru.ro).

tést kínál van der Ploeg és szerzőtársai (2000) tipológiája. A szerzők öt olyan területet jelölnek meg a vidéki térségek működésében, amelyeken a vidékfejlesztési fordulat jelentkezhet, és ezek egyben elemzési keretet is képezhetnek. Az öt terület a következő: (1.) az agrárium igyekszik ráfelelni az új társadalmi igényekre és elvárásokra, (2.) új együttműködési formák alakulnak ki, szinergiák szerveződnek az agrárium egyes szereplői között, illetve az agrárium szereplői és egyéb szereplők között, (3.) az egyéni háztartások szerepének előtérbe kerüléséhez azok identitásának és funkcióinak újragondolása is hozzákapcsolódik, (4.) a termelők köre diverzifikálódik, és mellettük többféle aktor is megjelenik az agrárszegmensben, (5.) szakpolitikák, intézmények, programok jelennek meg, amelyek kifejezetten a vidékfejlesztési fordulathoz kapcsolódnak.

Elemzésünk második részében fiatal gazdákkal készített interjúsorozat (a 26 interjú 2016–2018 között készült) alapján vizsgáljuk azt, hogy a térségi innovatív szereplőknek ez a csoportja az új vidékfejlesztési paradigma (külső elemek) és a társadalmi kontextus (belső elemek) elemkészletéből mit épít be a vállalkozások szerkezetébe és működésébe. Az interjúk tartalma a vállalkozás indításával kapcsolatos előzmények számbavételével, a kialakítás és működtetés teljes spektrumával foglalkozott. Ez a konstruktivista megközelítés (Korsgaard & Anderson, 2011; Pato 2020) nem az output-okkal foglalkozik (termékmennyiség, üzleti forgalom stb.), hanem a vállalkozások felépítését, működését vizsgálja. Az interjúlányok innovatív pozíciója, illetve tevékenységüknek a lokális társadalomgazdálkodási modelljétől való elkülönözödése reflexív magatartást vált ki és tart fenn. Igényét érzik annak, hogy helyzetüket, munkájukat, elképzeléseiket ismertessék, magyarázzák. Ez a helyzet kedvező a narratívák elemzésére alapozó szakmai megközelítés számára (Gergen & Gergen, 1984). Az interjúk anyagát egységes szövegkorpuszként kezelve kiválasztottuk azokat a szövegrések, amelyek explicit módon a helyi adottságok, illetve a külső elemek beépítésére vonatkoztak. Az interjúanyagok utalásai, latens tartalmai is gyakran utalnak a belső és a külső elemek beépítésére, azonban ezek elemzésével jelen tanulmány keretében nem foglalkozunk.

5. Interferenciák – térségi léptékben

A székelyföldi térségen az új vidékfejlesztési paradigma hatása szórványosan már a 2000-es évek előtt is kimutatható volt, azonban az ehhez a fordulathoz kapcsolható folyamatok 2000 után erősödtek fel, és a szereplők száma is ettől kezdve gyarapodik folyamatosan. A csíkszeredai Pro Agricultura Hargitae Universitas Alapítvány kezdeményezésére és támogatásával 2011-től foglalkozunk programszerűen a térségi vidékfejlesztési fordulat elemzésével, a kutatási eredményeket kiadványsorozatban publikáltuk. Az alábbiakban a programok eredményei alapján foglaljuk össze az új vidékfejlesztési paradigma térségre gyakorolt hatásával kapcsolatos tapasztalatainkat, a van der Ploeg és szerzőtársai (2000) által javasolt öt elemzési terület szerint.

Az új társadalmi igényekre, elvárásokra való megfelelés a térség agrár szegmensében is megjelent, jellemző példái ennek a következők:

- az egészséges élelmiszer, a biotermék fontosságának hangsúlyozása, a helyi jelleg kiemelése
- a környezetvédelem hangsúlyozása

- a kézműves jelleg előtérbe helyezése
- a minőség személyes garantálására irányuló törekvés
- a termelő és a vásárló közötti személyes és bizalmi jellegű kapcsolat igénye
- a termékbemutatók és vásárok iránti igény
- az új társadalmi igényeknek jelentős a térségi mediatematizációja

Új **együttműködési formák, szinergiák** jóval kisebb számban szerveződnek és jóval kisebb mértékben intézményesülnek, mint ahogyan a térségebe kívülről érkező tematizációkban lehetőséggé vált vagy elvárásnak megjelenik. Az együttműködések és szinergiák gyakorlatát a térségen az alábbi trendek jellemzik:

- a térségi szakpolitikai, hivatali és mediatematizáció folyamatosan hangsúlyozza ennek a fontosságát
 - gyakori az együttműködési formák kialakítását célzó kezdeményezés
 - formális együttműködési keret egyre több van
 - a térségi agrárszereplők bizalmatlanok az együttműködési formákkal szemben
 - a sikeres együttműködési kezdeményezések bottom-up jellegűek
 - a hivatalokkal, médiával, szakértőkkel való hivatalos együttműködés ritka
 - az intézményes kapcsolatokat sok esetben egyéni, informális kapcsolatok váltják ki
- a jól működő közös keretek mögött rendszerint térségen kívüli pályázati támogatás van
 - az agrárszereplők és az egyéb szereplők közötti együttműködés alkalmi és esetleges.

A vizsgált térségen a **családi gazdaságok előtérbe kerülése** jelentős részben nem külső hatás eredménye, hanem a birtokszerkezet 1989 utáni rehabilitációjának a folyománya. Ugyanakkor ebben a térségen is folyamatosan gyarapszik a kisméretű, de innovatív agrárvállalkozások száma. Létszámuk ma még kicsi, településenként néhány ilyen vállalkozással találkozhatunk. Ennek az agrárszereplői körnek a jellemző vonásai az alábbiak:

- új termékekkel jelentkeznek és új termelési technológiákat alkalmaznak
- a vállalkozáshoz szükséges tudást térségen kívül szerzik
- fontosnak tartják a folyamatos tanulást
- a helyi értékekre és adottságokra való alapozás tudatos program
- tevékenységükbe beépítik az üzleti szempontokat
- a fenntarthatóságot hangsúlyozzák
- tevékenységükhez hozzákapcsolnak reflexiós tevékenységet is
- fontosnak tartják a lokális közösségebe való beágyazódást
- arra törekednek, hogy tevékenységüknek egyedi identitása legyen

A térségen a **agrár szegmens szereplőinek köre bővül és diverzifikálódik**.

Egyfelől növekszik és diverzifikálódik a termelők köre, ugyanakkor egyre több olyan szereplő jelenik meg, akiknek tevékenysége közvetve vagy közvetlen módon az agrár szegmenshez kapcsolódik. Ezek egy része olyan személy, aki hivatali feladatköre vagy szakmai érdekeltsége okán foglalkozik a vidékfejlesztési fordulattal, vagy kapcsolatban áll annak tevékeny szereplőivel. Ebbe a körbe tartoznak az alábbiak:

- megyei és a dekoncentrált hivatalok munkatársai
- oktató szakemberek

- fejlesztéspolitikai szakértők
- pályázatírók
- kommunikációs szakemberek
- médiamunkatársak
- vidékkutatással foglalkozó elemzők
- környezetvédő szakemberek
- kulturális menedzserek

A vidékfejlesztési fordulathoz közvetlenül kapcsolódó **szakpolitikák, intézmények, programok megjelenése** részben bottom-up kezdeményezésekhez, részben országos és megyei hivatali kezdeményezésekhez köthető. A vidékfejlesztési fordulat szakmai tematizációja és bottom-up típusú intézményesülési folyamata az országos kezdeményezések és szakpolitikák előtt jelent meg. Ez magyarországi tudástranszfer eredménye volt (külső hatás), de térségi erőforrásokra alapozódott. Ennek eredményeként jelentek meg a kistérségi társulások, indult be a vidékfejlesztési menedzserek képzése, került sor szakmai fórumokra és szakkiadványok készítésére (Biró et al 2004). Ez a típusú informális szerveződés később is megmaradt, jellemző példái:

- helyi fejlesztési egyesületek alakulása
- hálózat alapú szerveződési programok (Székely Gyümölcs, Székely termék, Átalvető program)
- a LAM alapítvány programjai
- a Pro Agricultura Hargitae Universitas Alapítvány térségi léptékű agrárinnovációs programjai
- informális szakmai bemutatók és célképzések
- szövetkezetek alakulása
- szaktanácsadási hálózat szerveződése
- LEADER akciócsoportok
- egyetemi és felnőttképzési programok
- vidékfejlesztést támogató országos programok

Az új vidékfejlesztési paradiigma hatására beindult térségi léptékű folyamatok az innovatív agrárkezdeményezések számára ösztönző hatású térségi környezetet képeznek. De ezek a folyamatok nem állnak össze térségi videkfejlesztési fordulattá, a sok pontszerű változás nem kapcsolódik össze, nem erősíti programszerűen egymást. Az agrárszereplők magukra vannak utalva abban a tekintetben, hogy miként oldják meg a térségi/lokális adottság és a külső hatás interferenciájából adódó feladatokat és gondokat.

6. Interferenciák – innovatív vállalkozások szintjén

Az elemzett vállalkozások a külső és a belső hatások interferenciájákat alakulnak ki és működnek, és a vállalkozás folyamatába minden két tényezőcsoportból több alkotóelem kap helyet. Jelen tanulmány keretében csak azokkal a belső és külső elemekkel foglalkozunk, amelyeket az interjúlányok explicit módon megjelöltek. Jelen keretekben nem áll módunkban az, hogy foglalkozzunk a kétféle hatás összekapsolódásával. Az alábbiakban összefoglaljuk a belső és a külső hatások tartalmával kapcsolatos szakmai eredményeinket. A témaival kapcsolatos korábbi tanulmányban (Kovács, 2018) a vállalkozások megalapozásában meghatározó szerepet játszó elemek

számbavételére került sor, jelen elemzés ennél tágabban, a teljes vállalkozási folyamatra vetítve tárja fel és elemzi a belső és külső tényezők szerepét.

6. 1. Belső elemek

Belső tényezőknek tekintettünk a lokális társadalom keretein belül lévő azon elemeket, amelyekkel kapcsolatban az interjúalanyok saját hatáskörben dönthetnek a vállalkozásba való beépítés mértékéről és módjáról. Ezek a belső elemek „helyi készletként” tematizálódnak, amelyek a vállalkozás alkotóelemeivé válhatnak. A belső elemeknek három csoportja van.

A leggyakrabban és a legtöbb formában említett elemek **a gazdasági értéket képviselő vagyonelemek** körébe tartoznak. A narratívákban 42 olyan szövegrészt azonosítottunk, amelyekben az interjúalanyok explicit módon jelzik, hogy a vállalkozás kialakításában rendelkezésükre állt családi vagy saját tulajdonban álló földterület, gazdasági épület, állatállomány, mezőgazdasági gép. Jellegzetes példák: „pityókaföld volt, amit felcseréltem gyógynövény földre”, „rengeteg kaszáló és legelő van”, „örököltem egy traktort, helyiséget, területeket”, „voltak állatok”, „voltak földek”, „örököltem területeket”. Megfigyelhető, hogy az interjúalanyok nem pozícionálják ezeket az elemeket a saját vállalkozás keretén belül, nem minősítik, nem jelölik meg értékként, és nem utalnak ezeknek az értékeknek az átvételei módjára sem. Úgy beszélnek ezeknek az elemeknek az átvételről és beépítéséről mint magától értetődő folyamatról, amelyet nem is kell magyarázni. Ez azért is fontos, mert az átvett, felhasznált vagyonelemek teljesen más gazdálkodási modellbe kerülnek át, mint amilyennek korábban a részét képezték. Bár anyagi értéket képviselnek, szimbolikus értéket már kevésbé: az innovatív vállalkozás szerkezetében és ideológiájában úgy jelennek meg mint az új elgondolásba és működési modellbe illeszthető „kellékek”, szabadon hasznosítható elemek.

A belső elemek második csoportját **a bevonható, rendelkezésre álló munkaerő és munkaidő** képezi. Fontos szerepe a családtagok munkaerő-kapacitásának van, de gyakran megjelennek ebben az említési körben az ismerősök, rokonok, nagyszülők is. Az ezzel kapcsolatos 34 szövegrész jellegzetes példái: „a család megoldja a munkát”, „a feleségemmel együtt csinálunk minden”, „a családtagok stabilan csinálják”, „a család segít”, „a menyasszonyom hazajött Pestről”, „a családban megoldják a papírügyeket is”, „az egész család be van vonva”. Több esetben jelzik rokonok, ismerősök alkalmi igénybevételét: „az ismerősök segítenek növényeket gyűjteni”, „ismerős könyvel”, „a testvérem segít”, „rokontól bérél”. A családi erőforrásokra, a rokon, ismerősi hálózatokra való támaszkodást az interjúalanyok tételesen nem indokolják. A megfogalmazások módja azonban határozottan utal két jelenségre. Egyfelől arra, hogy ezekben a munkaviszonyokban az anyagi-pénzügyi kapcsolatoknál fontosabb a viszonosság, a granovetteri értelemben vett erős kapcsolat (Granovetter, 1985). Ugyanakkor arra utalnak ezek a szövegek, hogy a vállalkozások működtetésében meghatározó szerepe van a bizalomnak, illetve a személyes bizalomra alapozó biztonságérzetnek.

A fenti két elemcsoportnál valamivel nagyobb gyakorisággal fordulnak elő olyan szövegrészek, amelyek **a gazdálkodással kapcsolatos, a helyi kontextusban korábban megszerzett vagy rendelkezésre álló tudásra, tapasztalatra** utalnak. Annak ellenére, hogy az interjúalanyok az esetek döntő többségében csak gyerekkorukban vettek részt a családi mezőgazdasági tevékenységeben, később más jellegű tanulási vagy

munkaerőpiaci pályára álltak át, és hosszabb-rövidebb idő után döntötték úgy, hogy agrártevékenységgel foglalkoznak, de az teljesen más, mint amivel gyermekkorukban a család foglalkozott. Az interjúk anyagában 52 ilyen jellegű szövegrész azonosítottunk, mindegyikben explicit módon hivatkoznak a régi gazdálkodási modellhez kapcsolható tapasztalatokra. Jellegzetes példák: „megtapasztaltam a mezei munkát”, „nem volt újdonság maga a gazdálkodás”, „gazdálkodó családba születtem bele”, „az állattartásban volt tapasztalat”, „szülők és nagyszülők is gazdálkodtak”, „a családban hagyománya van a gazdálkodásnak”. Az idézett megjegyzések nyilvánvalóan nem olyan tudáselemeikre vonatkoznak, amelyeket az innovatív vállalkozók a saját gazdálkodási gyakorlataikban hasznosíthatnának. Ennek ellenére az erre a tapasztalatra, tudásra való hivatkozást fontosnak tartják, és a szöveg gyakorisága, stílusa alapján azt kell mondanunk, hogy más üzenete is van ezeknek a szövegeknek, mint a köteles tisztelet kifejezése. A térségi innovatív agrárvállalkozások helyi társadalmi beágyazódásnak kérdésével foglalkozó tanulmányunkban (Biró & Sárosi-Blága, 2020) jelezük a társadalmi beágyazódás folyamatának ambivalens jellegét, és azt feltételezzük, hogy a családi gazdálkodási előzmények gyakori jelzése a vállalkozók lokális státuszának pozícionálásával, a „más vagyok, de azért én is közétek tartozom” típusú üzenet generálásával kapcsolatos.

6. 2. Külső elemek

Az interjúanyagok elemzése során külsőnek tekintettük azokat az elemeket, amelyek nem részei annak a lokális társadalmi szerkezetnek és gazdasági működési modellnek, amely az interjúanyok közvetlen környezetét alkotja, és amelyek nem tartoznak bele a beszélők saját rendelkezési körébe. Említésük száma jóval nagyobb, mint a belső elemeké, és a téma lista is jóval szélesebb körű. Az interjúkból 186 olyan szövegrész emeltünk ki, amelyek valamelyen külső elemnek a vállalkozásba való beépülésével kapcsolatosak. A külső hatások körébe sorolható elemek négy csoportra oszthatók.

Az **intézményes képzési programok** körében a különféle szakmai tanfolyamok mellett gyakran említésre kerül a felsőfokú képzés és a középfokú szakirányú képzés is. Az említések nagy száma (70 szövegrész) arra utal, hogy a vizsgált célcsoporthoz tartozókt több alkalommal is igénybe vesznek formális képzési programokat, és ezeknek a programoknak a vállalkozások létrehozásában, működtetésében valóban szerepe van. A kulcsmondatok jellegzetes példái: „járok előadásokra, képzésekre”, „méhész iskolát végeztem”, „egyetemen tanultam a virágtermesztésről”, „mezőgazdasági középiskolát végeztem”, „bio tanfolyamra jártam”, „résztl veszek konferenciákon is”, „agrármérnök mesterképzést végeztem”, „gazdatanfolyamra jártam”. Az említések skálája széles, ez annak is betudható, hogy az agráriumhoz kapcsolható képzési formák száma a térségen nagy (Biró, 2020). A képzési programokkal kapcsolatos megfogalmazások általános jellegűek, a képzésekkel pozitív hangnemben szólnak, de nagyon ritkán nevesítik, hogy a képzés ténylegesen mire is volt jó. Az interjúanyok a képzési programokat olyan szakmai kínálatként kezelik, amelyben sok nem releváns tartalom is van, és amelyből csak esetenként tudnak egyes részeket hasznosítani.

A formális képzésekhez hasonló mennyiségű szövegrész foglalkozik **az informális kapcsolatokkal**. Az elemzett csoport tagjai megpróbálnak hasznosítani minden olyan személyes kapcsolatot, információt, tapasztalatszerzési helyzetet, amellyel véletlenszerűen találkoznak, illetve ők maguk törekednek arra, hogy ilyen helyzetekbe, kap-

csolatokba kerüljenek. Az informális kapcsolatok lényege a személyesség, egyediség, alkalmi jelleg. Jellegzetes példák a következők: „magyarországi mélész ismerősök segítettek”, „kertézmérnökkel vagyok kapcsolatban”, „felkeresek idős embereket, akiknek van tapasztalatuk”, „a hozzám hasonló panziósokkal rendszeresen beszélek”, „fesztiválon láttam a jó példát, hogy mit kell csinálni”, „külföldön dolgoztam egy panzióban”, „barátoktól informálodom”, „jó viszonyban vagyok az állatorvossal, és segít, amikor kell”.

A képzéssel kapcsolatos elemektől eltérően az informális elemek konkrétként: megjelölt személyre, megszerzett információra, megoldott helyzetre utalnak. A sokféleség azt jelzi, hogy minden helyzetet megpróbálnak kihasználni, a megoldások gyakorlati jellege pedig arra enged következtetni, hogy a menet közben adódó problémák megoldása érdekében rendszerint valamilyen informális megoldást választanak. Vagy azért, mert nincsen elérhető más megoldás, vagy azért, mert az informális megoldásban jobban bíznak. Az informális elemek igénybevételében hangsúlyosan jelen van a beszélő személyisége (a kapcsolat személyes birtoklása és egyedisége, a cselekvés egyes szám első személyének a kiemelése, az ügyintézés eredményességére való utalás). Mindez arra utal, hogy az informális elem nem csupán a vállalkozás menetébe épül bele, hanem a vállalkozó személyiségenek, identitásának is részét képezi.

Jóval kevesebb, 32 szövegrész foglalkozik a **vállalkozások indítását és működését támogató források** szerepével. Az említések ebben az esetben is általános jellegűek. A beszélők a pályázat típusát néha megjelölik, más esetekben ezt is mellőzik. A támogató forrásnak a vállalkozásban játszott szerepére való utalás a legtöbb esetben elmarad. Jellegzetes példák: „földalapú támogatás volt az APIA-tól”, „kihasználtam a pályázati lehetőségeket”, „a pályázat segített a gépesítésben”, „pályáztam”, „volt pályázat alapú hitelem”, „fiatal gazda pályázatom volt”, „a terület alapú támogatás segített”. A támogatásokkal foglalkozó szövegrések a támogató források szerepét nem jelzik, de az ezzel kapcsolatos megfogalmazások azt jelzik, hogy azok nem tartoznak a vállalkozás kialakításának és működtetésének fontos komponensei közé.

Az elemzett anyagban alig néhány olyan szövegrész van, amely az olyan **egyéni, céltudatos információszerzésre utalna, amelynek tudásmelegapozás, tanulás a célja**. A szakmai információk akkor szükségesek, amikor egy-egy konkrét helyzetet kell megoldani. Kevés szövegrész utal egyéni tanulásra: „két könyvet olvastunk ki”, „mélész könyveket olvastam”, „folyóiratokat olvastam”. Valamivel gyakoribb a tanulás fontosságának általános jellegű hangsúlyozása: „muszáj utánaolvasni”, „szükség van új ismeretekre, lépést kell tartani”, „a tudás sohasem elég”.

7. Összefoglaló

Tanulmányunkban azt vizsgáltuk, hogy a fiatal gazdák innovatív jellegű agrár-vállalkozásainak kialakításában és működtetésében milyen belső és külső elemek épülnek be. Az innovatív vállalkozások számára adott társadalmi kontextusnak az ismertetése során azt emeltük ki, hogy a fiatal gazdák által létrehozott vállalkozások számára a közvetlen lokális-családi környezet olyan – a tradicionális, önfenntartó családi gazdálkodási modellhez kapcsolódó – elemkészletet tartalmaz, amelynek több eleme hasznosítható az újszerű vállalkozások kialakításában és működtetésében. Ezek a belső elemek: saját vagyonelemek, munkaerő, munkaidő, helyi tudás. Az új vidékfejlesztési paradigmája megjelenése kapcsán van der Ploeg és szerzőtársai munkája

alapján (van der Ploeg et al. 2000) öt olyan területre hívtuk fel a figyelmet, amelyeken a szerzők szerint a paradigmaváltás jelei kimutathatók, és a térségen folytatott korábbi szakmai elemzések alapján jeleztek a paradigmaváltáshoz kapcsolható térségi változások fontosabb trendjeit. Ezek a változások térségi léptékű trendek, az innovatív jellegű térségi agrárvállalkozásokban eltérő módon jelentkezhetnek. A fiatal gazdák körében végzett kutatásunk azt jelzi, hogy a belső elemeknek három csoportja és a külső elemeknek négy csoportja játszik fontosabb szerepet a vállalkozások kiépítésében, működtetésében. A belső elemek szerepe a narratívák szerint eszközjellegűnek mutatkozik. Szükségesek, de nem meghatározók a vállalkozások innovatív jellegének alakulásában. Ugyanakkor a felhasznált belső elemek egyediesítik a vállalkozásokat, és ez elvben a más vállalkozásokkal való együttműködés, a hálózatosodás korlátja is lehet. Nem utolsó sorban a belső elemek behatárolhatják a vállalkozás méretét vagy növekedésének alakulását. A felhasznált külső elemek (képzési programok, informális kapcsolatok, bevonható külső források, külső tudáselemek) száma az interjúk tanúsága szerint jóval több, a lokális kontextusban a külső elemek adják meg, és termelik újra a vállalkozás újszerűségét (identitását), lokális pozícióját. Ugyanakkor a sokféleség, illetve a külső elemekkel való találkozás alkalmi jellege okán szerepük, hatásuk szórt, bizonytalan. A tényezőcsoportok jellemzése kiindulópontot jelenthet olyan vizsgálatok számára, amelyek a belső és a külső elemek egy vállalkozás szerkezetén belüli interferenciájával (összekapcsolódás, komplementaritás, egymásra hatás) foglalkoznak. A belső és külső elemek interferenciájának elemzése vezethet el a vállalkozások működésének, fenntarthatóságának, társadalmi és gazdasági szerepének a megértéséhez.

Felhasznált irodalom

Almstedt, A., Brouder, P., Karlsson, S. & Lundmark, L. (2014). Beyond post-productivism: from rural policy discourse to rural diversity. *European Countryside*, 4, 297–306.

Biró A. Z. (2018). Agrárinnovációs folyamat a székelyföldi térségen. Észak-magyarországi Stratégiai Füzetek. *Gazdaság-Régió-Társadalom*, 3, 88–97.

Biró A. Z. (2019). Szeklerland – What Kind of Countryside? *Pro Scientia Ruralis*, 3-4, 129–151.

Biró A. Z. (2020). Tudástranszfer, tudáskontextus vidéki térségen. Helyzetkép a szaktanácsadás székelyföldi feltételerendszeréről. In: A. Z. Biró & F. Magyar (Eds.), *Szaktanácsadás – agrárium – innováció. Tudástranszfer, tudáskontextus a székelyföldi térségen* (pp. 11–56). Csíkszereda: Státus Kiadó.

Biró A. Z., Bodó J., Gagyi J., & Túros E. (1994). Szocialista urbanizáció a hetvenes-nyolcvanas években. Az átmeneti életformákban működő stabilizációs stratégiák vizsgálata a Csíki-medencében. *Antropológiai Műhely*, 2(5), 81–94.

Biró A. Z., Koszta Cs.J. & Mátéffy M. (2004). *Vidékfejlesztés Hargita megyében*. Regionális Képzési Központ, Csíkszereda: Alutus Kiadó.

Biró A. Z., Sárosi-Blága Á. (2020). Embeddedness or Marginalization? Aspects for Analysing the Local Embeddedness of Innovative Agricultural Enterprises in Szeklerland. *Acta Universitatis Sapientiae, Social Analyses*, 10, 77–93.

Bodó J. (2004). „Így kollektivizáltak minket...” *Kulturális antropológiai elemzés két székelyföldi településről*. Helyzet Könyvek, KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja, Csíkszereda: Pro-Print Kiadó.

Gergen, K.J., Gergen, M.M. (1984). The Social Construction Of Narrative Accounts. *Historical Social Psychology*, 173–190.

Granovetter, M. (1985). Economic Action and Social Structure: The Problem of Embeddedness. *The American Journal of Sociology*, 91(3), 481–510.

Hinrichs, C.C. (2000). Embeddedness and local food systems: notes on two types of direct agricultural market. *Journal of Rural Studies*, 16.

Korsgaard, S., Anderson, A.R. (2011). Enacting entrepreneurship as social value creation. *International Small Business Journal*, 29(2), 135–151.

Kovács, J. (2018). A társadalmi beágyazódást alakító tényezők vizsgálata Székelyföldön. In A. Z. Biró & F. Magyar (Eds.), *Kísérlet vagy modell? Az agrárinnováció mint székelyföldi fejlesztési paradigma* (pp. 97–117). Csíkszereda: Státus Kiadó.

Murdoch, J. (2000). Networks: A New Paradigm of Rural Development? *Journal of Rural Studies*, 16(4), 407–419.

OECD (2006). *The new rural paradigm: Policies and governance*. Paris: OECD publications.

Oláh S. (2001). *Csendes csatáter. Kollektivizálás és túlélési stratégiák a két Homoródmentén (1949–1962)*. Csíkszereda: Pro-Print Kiadó.

Pato, L. (2020). Entrepreneurship and Innovation Towards Rural Development Evidence from a Peripheral Area in Portugal. *European Countryside*, 12(2), 209–220.

Ray, C. (1999). Culture, intellectual property and territorial rural development. *Sociologia Ruralis*, 38(1), 3–20.

Sárosi-Blága, Á. (2018). Szakirodalmi szempontok a társadalmi beágyazódás elemzéshez. In A. Z. Biró & F. Magyar (Eds.), *Kísérlet vagy modell? Az agrárinnováció mint székelyföldi fejlesztési paradigma* (pp. 40–55). Csíkszereda: Státus Kiadó.

Shucksmith, M. (2010). Disintegrated Rural Development? Neo-endogenous Rural Development, Planning and Place-Shaping in Diffused Power Contexts. *Sociologia Ruralis*, 50(1), 1–14.

Soliva, R. (2007). Landscape stories: Using ideal type narratives as a heuristic devices in rural studies. *Journal of Rural Studies*, 32(1), 62–74.

van der Ploeg, J. D., Renting, H., Brunori, G., Knickel, K., Mannion, J., Marsden, T., De Roest, K., Sevilla-Guzmán, E. & Ventura, F. (2000). Rural Development: From Practices and Policies towards Theory. *Sociologia Ruralis*, 40(4), 391–408.

Vanclay, F. , Enticott, G. (2011). The role and functioning of cultural scripts in farming and agriculture. *Sociologia Ruralis*, 51, 256–271.

Welter, F. (2011). Contextualizing Entrepreneurship – Conceptual Challenges and Ways Forward. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 35(1), 165–84.

Woods, M. (2007). Engaging the global countryside: globalization, hybridity and the reconstitution of rural place. *Progress in Human Geography*, 31, 485–507.

GÁL KATALIN

Partiumi Keresztény Egyetem, katalin.gal@partium.ro

PÁSZTOR RITA

Partiumi Keresztény Egyetem, pasztor.rita@partium.ro

Az időskori tanulás és a digitalizáció érmelléki esettanulmánya

Absztrakt. A társadalom előregedése az elmúlt évtizedekben Európa-szerte jelentős figyelmet kap. Az aktív idősödés egy viszonylag új jelenség és kutatási irány, amely az idősek ról, az öregedésről és az öregedő társadalomról gondolkodik. Tanulmányunkban a digitális jellemzők, valamint a felnőttképzés aspektusából mutatjuk be az idősödés romániai és kistérségi jellemzőit – ez gyakorlatilag két indikátora az Aktív Idősödés Indexnek. A kistérségi adatok az Érmellékről, Bihar megyéből származnak, egy 2020-ban végzett, feltáró jellegű kutatás¹ eredményeként. Mivel a kutatás az ezüst gazdaság² téma körével foglalkozott, ennek részeként kutattuk a felnőttképzés és a digitalizáció dimenzióit is az idősek körében. Következtetéseink szerint sem a felnőtt képző programok, sem a digitális kompetenciák fejlesztése nem jellemző a vizsgált korosztályra a térségben, annak ellenére, hogy a tudás hozzájárulhat az idős társadalmi réteg független életvitelének megőrzéséhez.

Kulcsszavak: aktív idősödés, Aktív Idősödés Index, digitalizáció, felnőttképzés, Érmellék

Abstract. The aging of society has received considerable attention across Europe in recent decades. Active aging is a relatively new phenomenon and research direction that thinks about the elderly, aging, and an aging society. In our study, we present Romanian and micro-regional patterns of aging from the aspect of digital characteristics and adult education, which are two indicators of the Active Aging Index. The micro-regional data refer to Érmellék in Bihor County, which is derived from an exploratory research carried out in 2020. The research focused on the topic of the silver economy, as part of which we dealt with the dimensions of adult education and digitization. Our conclusion is that despite the fact that knowledge can contribute to the development of independent living and activity

¹ A kutatás 2020-ban a Magyar Tudományos Akadémia Domus szülőföldi ösztöndíjprogram támogatásával valósult meg.

² Az ezüst gazdaság olyan folyamatra utal, amely során a gazdaság figyelembe veszi, és igazodik az 50 év feletti népesség szükségléthez (Domonkos és mtsai., 2013). Jelen tanulmányunkban nem térünk ki a fogalom bővebb ismertetésére.

of the elderly population for a longer period of time, neither participation in adult education programs nor digital competence development are not a characteristic of the studied age group.

Keywords: active ageing, Active Ageing Index, digitalization, adult education, Érmellék

1. Bevezetés

A demográfiai öregedés az Európai Unió minden tagállamában, így Románia esetében is tetten érhető – ezt mutatja a korszerkezet, a munkaerőpiaci aktivitás, az öregedési index stb. Egy olyan társadalomban, amelynek a lakossága öregszik, fontossá válik a szakpolitikák és stratégiák felülvizsgálata. Ez a demográfiai változás pedig társadalmi, gazdasági, egészségügyi következményeket von maga után. Az Eurostat adatai szerint a 65 év feletti korosztály aránya az Európa Uniós országok mindegyikében növekvő tendenciát mutat. Románia a középmezőnybe tartozik (Eurostat, 2019). Ez indokolja egy olyan új szemlélet meghonosítását, amely az öregedésre pozitív változásról tekint, úgy, mint egy olyan életkorai állapot, amely számos erőforrást rejt (Eatock, 2015; EUR-Lex, 2011; Európai Bizottság, 2015; Jackson, 2014).

A pozitív szemléletnek a tükrében honosodott meg az aktív idősödés fogalma. Az idős korosztály gazdasági és társadalmi hozzájárulási potenciáljának mérését teszi lehetővé az Aktív Idősödés Indexe³. Tanulmányunkban az AAI két indikátorának, a felnőttképzés és a digitális kompetencia, romániai és kistérségi jellemzőinek a bemutatására vállalkozunk. Ez a vizsgálat egy feltáró kutatás része, amely 2020-ban valósult meg, és célja az érmelléki ezüst gazdaság sajátosságainak megismerése volt az AAI dimenziók mentén. A tanulmányunk első részében ismertetjük az öregedés néhány aspektusát, vázoljuk az aktív idősödés indexének dimenzióit. A második részben szekunder adatokon és kvalitatív kutatási eredményeken keresztül a felnőttképzés és a digitális kompetenciák, technológiai eszközök használatának romániai és mikrotérségi sajátosságait tárgyaljuk fel.

2. A társadalmi előregedés és az Aktív Idősödés Indexe

A jobb életkörülmények, az egészségügyi ellátás eredménye, hogy tovább élünk. Ez a jelenség azonban nem hozhatja azt, hogy inaktív, erőforrás-felhasználókból álló társadalmak alakuljanak ki, hanem szükségszerűvé teszi annak felülvizsgálatát, hogy miképp vélekedünk az idősekről (Enache, 2019). Az alábbi táblázat a korszerkezet változását mutatja be 10 év távlatában.

1. táblázat. Korszerkezet 2009 és 2019 között (% a teljes populációból)

	0–14 év		15–65 év		65 év felett	
	2009	2019	2009	2019	2009	2019
EU 27	15,4	15,2	67,0	64,6	17,4	20,3
Románia	15,8	15,7	68,1	66,1	16,1	18,5

Forrás: Negoescu, 2020, 16. o.

³ Az Aktív Idősödés Indexének rövidítése az AAI, amely az Active Ageing Index angol elnevezésből származik. A tanulmányban az angol betűszót és/vagy a teljes magyar elnevezést használjuk.

A korszerkezet adatai szerint a fiatal és aktív korú népesség aránya csökken a teljes populáció körében, míg a 65 év feletti korosztály aránya nő. Ezt a tendenciát erősíti az átlag életkor értékének növekedése is, míg az EU-ban az átlag életkor 2019-ben 43,7 év volt, addig 2050-re várhatóan 49 évre nő majd (Negoescu, 2020). 1990-ben 54 millió 80 év feletti lakos élt világszerte, 2019-ben pedig 143 millióan voltak. 2018 volt az első év, amikor a 65 év feletti korosztály meghaladta az 5 év alatti gyerekek számát (Enache, 2019, 8. o.).

Az aktív idősödés kifejezésnek a megjelenése elősegítette a pozitív irányú személetváltást abban a vonatkozásban, hogy az idős generációt ne csupán a kor szerinti besorolás alapján határozzuk meg, hanem a fizikai, egészségi állapot, a mentális egészség, a szociális helyzet legalább olyan fontos tényezővé váljon (Gál & Pásztor, 2020). Az aktív idősödés tehát egy komplex állapotra utal. Mint fogalom igen változatos jelentésekkel bír: magába foglalja a munkaerőpiaci aktivitás valamelyen változatát, a tartós egészségen el töltött éveket, általában az idősek életminőségének a javítását (Vajda, 2017). Az aktív idősödés megteremti az egyének számára a fizikai, szociális és mentális jólét elérésnek lehetőségét, valamint azt, hogy részt vegyenek a társadalomban, ugyanakkor megfelelő védelemben és gondoskodásban részesülnek, amikor az szükségessé válik számukra (Apostiu, 2015; Enache, 2019). Az aktivitás megőrzéséhez az élethosszig tartó tanulás, a vállalkozóvá válás támogatása, a flexibilis nyugdíjellátás, az atipikus foglalkoztatási formák bevezetése járulhatnak hozzá (Fachingere, 2019). Ugyanakkor azt is feltételezi, hogy az idős személyek számára lehetőség nyílik a munkaerőpiaci szerepvállalásra, a szegénység és társadalmi kirekesztés leküzdésére, az önkéntesség, a társadalmi és családi életben való aktív részvételre, valamint a negatív sztereotípiák leküzdésére (EUR-Lex, 2011; WHO, 2002).

Az aktív idősödés mérésére 2012-ben Zaidi és munkatársai megalkották az Aktív Idősödés Indexét (AAI), amely négy területen és 22 indikátoron keresztül szemlélteti az öregedés társadalmi folyamatát (Zaidi és mtsai., 2013). A négy dimenziót és az indikátorokat az alábbi táblázat foglalja össze.

2. táblázat. Az Aktív Idősödés Indexének komponensei

Foglalkoztatás	Társadalmi részvétel	Független, egészséges és biztonságos élet	Képesség és támogató környezet az aktív életre
Foglalkoztatási ráta 55–59 év	Önkéntes tevékenység	Fizikai aktivitás	Várható élettartam 55 éve korban
Foglalkoztatási ráta 60–64 év	Gyermekek és unokák gondozása	Egészségügyi szolgáltatásokhoz való hozzáférés	Egészségen várható élettartam 55 éves korban
Foglalkoztatási ráta 65–69 év	Idősgondozás	Független élet	Mentális egészség

Foglalkoztatási ráta 70-74 év	Politikai részvétel	Pénzügyi biztonság (3)	Infokommunikációs Technológia használata
		Fizikai biztonság	Társadalmi kapcsolatok
		Élethosszig tartó tanulás	Iskolai végzettség
35%	35%	10%	20%

Forrás: (UNECE, 2019, 4. o.)

A 2018-as adatok szerint Románia mind a négy területen jelentős lemaradást mutat az Európai Unió átlagértékeihez képest (UNECE, 2019). Az EU-tagállamokat négy klaszterbe sorolják, az 1-esbe kerülnek a legalacsonyabb értékkel bíró országok és a 4-es klaszterbe sorolhatók a magas AAI értékkel rendelkező országok. Románia minden területen az 1-es kategóriába tartozik.

3. táblázat. Az AAI értékek 2018-ban

Ország	Foglalkoztatás	Társadalmi részvétel	Független, egészséges és biztonságos élet	Képesség és a támogató környezet az aktív életre	Átlag pontérték
EU 28	31,1	17,9	70,7	57,5	35,7
Románia	28,9	13,6	63,7	44,6	30,2

Forrás: (UNECE, 2019)

Románia aktív idősödés stratégiája olyan ellátási területek, szolgáltatások fejlesztésére fókuszál, amelyek hozzájárulnak az idős populáció életminőségének javításához, ösztönzik a társadalmi részvételt, törekszik a független élet és biztonság megteremtésére. A dokumentum célkitűzései és részterületeiben visszaközönnek az AAI dimenziók, a fejlesztési irányok az indikátorok mögött meghúzódó területekkel harmonizálnak, de hiányzik a stratégiához rendelt operatív program és költségvetés, valamint a megvalósítás nyomon követése (M. Muncii, 2014).

3. A kutatási terület és a kutatási módszerek

A kutatás célja az volt, hogy egy kistérségen megvizsgálja, hogy az Európai Unióban elfogadott időspolitikai szemlélet miképp jelenik meg mikroszinten, egy romániai kisrégióban. A régió Észak-Bihar településhálózatát jelöli, amelyet az ott élők Érmelléknek neveznek, ez egy néprajzi megnevezés. Közigazgatási felosztás szerint 46 településből áll, zömében kistelepülések. Lakosságát többségében magyar ajkúak alkotják. A 2011-es népszámlálási adatok szerint 61,95% a magyar, 25,14% a román és 9,86% a roma lakosság aránya. A roma populáció többségében szintén magyar anyanyelvű (Pásztor, 2017). Az idősödő és idős népesség aránya a térségen kedvezőbb értékeket mutat a megyei és az országos adatokkal szemben (Gál & Pásztor, 2020).

A kutatás során három fókuszcsoportos interjút készítettünk az öregedés téma-jával kapcsolatos vélemények, tapasztalatok alaposabb megismerése érdekében. A kérdések az idősödés megítélésére, illetve az AAI dimenzióira vonatkoztak. Az interjúk 2020. július–augusztus időszakban készültek, alkalmanként 6-6 résztvevővel. A mintavétel hólabda módszerrel történt. Az első megkeresések a személyes kapcsolati hálóból indultak ki, majd a további személyeket a megkérdezettek ajánlották. Életkoruk szerint 25–75 éves korosztályhoz tartoztak, összesen 14 érmelléki településről származtak.

A kutatás kiegészítését képezte a terempunkát jelentő résztvevő megfigyelés, amely elsősorban a felnőttképzési program elemzését segítette. Az egyes képzésekben a megfigyelés során a résztvevők körében, tanulócsoporthoz vizsgáltuk, hogy hogyan alakul a csoportdinamika, a tagok mennyire együttműködők az egyes foglalkozásokon, valamint nyilvántartás készült az órákon való jelenlétet illetően. Szekunder adatokat a társadalmi előregedés szemléltetésére, az AAI országos adatainak a bemutatására, illetve a digitalizáció téma körében használtunk.

4. Élethosszig tartó tanulás, felnőttképzés mint a független, egészséges és biztonságos élet indikátora

Az AAI harmadik dimenziója a független, egészséges és biztonságos élet, amelyet nyolc indikátor határoz meg: fizikai aktivitás, egészségügyi szolgáltatásokhoz való hozzáférés, független élet, pénzügyi biztonság (3 indikátor), fizikai biztonság és az élethosszig tartó tanulás. Az országokat összehasonlító AAI jelentésben az 1-es klaszterbe tartozik Románia ezen a területen is, -9,8%-al helyezkedik el az uniós átlag alatt (UNECE, 2019). Tanulmányunkban az élethosszig tartó tanulás indikátorának elemzésére térünk ki.

A 2019-ben készített országjelentésben az AAI értéke 2010–2016 között régióként (NUTS2) bontásban szerepelnek. Érmellék az észak-nyugati régióban található. Erre a régióra az országos átlag pontértékéhez képest magasabb AAI értékek jellemzők.

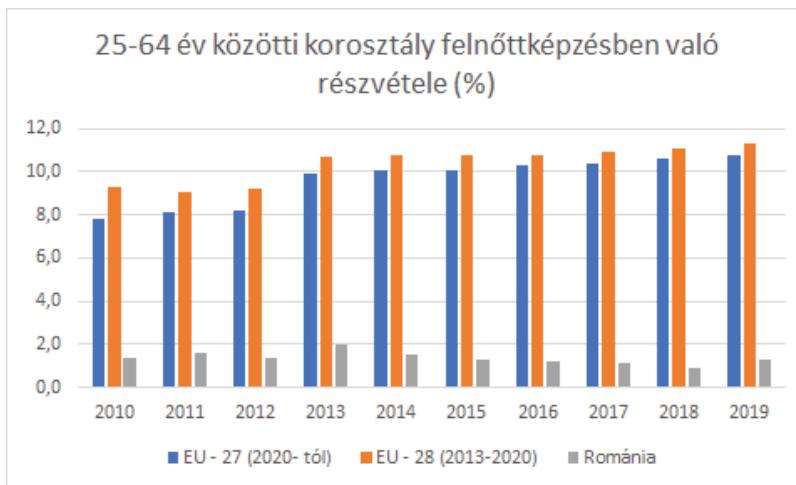
4. táblázat. Románia független, egészséges és biztonságos élet indikátorai

	Fizikai aktivitás	Egészségügyi szolgáltatásokhoz való hozzá-férés	Független élet	Pénzügyi biztonság (3)	Fizikai biztonság	Élethosszig tartó tanulás
2010						
Románia	1.7	69.1	68.1	85,3	76.9	0.0
ÉNy-i régió	2.2	70.0	62.6	90,03	86.2	0.0
2016						
Románia	1.7	80.4	67.1	87,9	67.9	0.1
ÉNy-i régió	1.8	81.6	64.6	93	85.8	0.2

Forrás: (Voicu, 2019, o. 33. o.)

Az élethosszig tartó tanulás területén egyáltalán nincs, vagy csak jelentéktelen az előrelépés. Az Európai Unió évente adatokkal szolgál a felnőttképzés alakulásáról, a felnőttkotatásban résztvevők számáról. Az élethosszig tartó tanulás formális terepe a felnőttképzés. Ez lehetőséget jelent minden korosztály számára, a munkaerőpiaci részvétel meghosszabbítását, valamint tartóssá tételeit illetően, továbbá segítik a tudásbázis megújulását és bővítését. A 25–64 éves korosztály felnőttképzésben való részvételi aránya az alábbi ábra adatai szerint azt mutatja, hogy Románia sereghajtónak tekinthető (1. ábra). Míg az Európa Unió országaiban a felnőtt lakosság egyre nagyobb arányban kapcsolódik be felnőttképző programokba, addig Romániában alig élnek ezzel a lehetőséggel.

1. ábra. Felnőttképzési arányok az Európai Unióban és Romániában



Forrás: (Európai Bizottság, 2020a), saját szerkesztés

Az adatok rávilágítanak arra, hogy ez a terület nem csupán az idősödő, hanem a teljes aktív korú populáció esetében csekély mértékben jelenik meg. A felnőttképzésben való részvételre utaló indikátor kistérségi vizsgálatára egyaránt alkalmaztunk primer és szekunder adatokat. A primer adatokat kvalitatív kutatási eszközök szolgáltatták (fókusz-csoportos interjúk, résztvevő megfigyelés). A bemutatásra kerülő felnőttképzési program elemzéséhez az interjú adatain túl hasznos információkat szolgáltattak a rendelkezésünkre bocsátott belső adatok, mint regisztrációs ívek, részvételi adatbázis.

4.1. Felnőttképzés esete és az idősödő tanulócsoporthoz jellemzői

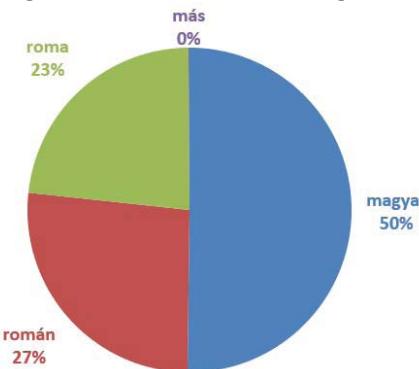
A felnőttképzés bemutatásához Bihardiószeg települést, az érmelléki kistérség legnagyobb községét választottuk, ahol a „Szociális és állampolgári kompetenciák” elnevezésű kompetenciafejlesztő képzés, egy pályázat⁴ részeként zajlott. Egyszeri vagy

4 A felnőttképzési program egy komplex tevékenységi kört magába foglaló „Dezvoltare Locală Integrată în Comuna Diosig/Integrált Helyi Fejlesztés Bihardiószeg községben (DLI)” elnevezésű a HumánTőke Operatív Program (POCU) által támogatott projekt része. A projekt fő célja a

alkalmankénti⁵ egyéb képzésekről még tettek említést a kutatásba bevont alanyok. A kiválasztott képzés akkreditált tanfolyam, és eleget tesz az EU-adatokban megjelenő képzési kategóriának.

Bihardiószt egy részben hátrányos helyzetű, perifériás elhelyezkedésű település. Bihar megye északnyugati részén, határ menti övezetben fekszik. Marginalizáltságát jól mutatják a humán erőforrás adatai, az etnikai összetétel (etnikai csere), illetve az iskolai végzettség (lásd 2. ábra, 5. táblázat).

2. ábra. Diószeg humánerőforrása: etnikai megoszlás (2015, %)



Forrás: Erdelystat, 2021, saját szerkesztés

A település nagyrészt magyar lakta község, jelentős a roma lakosság aránya is, akik többnyire szintén magyar ajkúak. A korösszetétel szerint a lakosság 22,6 százaléka tartozik az 55 év feletti csoportba.

A következő táblázat az iskolai végzettség adatait mutatja.

5. táblázat. Diószeg humánerőforrása: iskolai végzettség

	Felsőfok	Poszt-liceális	Elméleti líceum	Szak-Iskola	Általános iskola	Elemi iskola	Iskolázatlan
Románia	14,38	3,19	24,36	13,88	27,01	14,18	3,00
Bihar megye	14,08	3,13	26,12	14,43	25,55	13,15	3,54
Érmellék	6,38	1,56	19,7	13,83	36,84	16,10	5,59
Diószeg	4,25	0,91	15,8	15,57	35,08	20,85	7,55

Forrás: (INSSE, 2016), saját szerkesztés

községen a szegénység veszélyével küzdő emberek számának csökkentése, a társadalmi kirekesztés csökkentése különböző szolgáltatások révén: oktatás, foglalkoztatás, orvosi szolgáltatások, szociális és egészségi szolgáltatások, jogi segítségnyújtás személyi iratok esetén. A projekt keretében szervezett tevékenységek fókuszában az életkörülmények javítása, valamint a megkülönböztetés elleni küzdelem és a multikulturalizmus kialakítása állt.

5 Szintén az interjúk során derült fény arra, hogy a szakmai tudás kiszélesítésére szerveztek tematikus konferenciákat, fórumokat, ahol a szőlőtermesztés és a borkészítés új irányával ismerkedhettek a résztvevők. Hasonló események szervezésében közreműködik az Érmellék Gazdák Egyesülete is.

Alacsony iskolai végzettség jellemzi a lakosság több mint felét. A „Szociális és állampolgári kompetenciák” 40 órás képzés az említett projekt egyik altevékenysége volt. Összesen tíz képzést szerveztek, amelyen 224 fő vett részt, 200-an fejezték be és szereztek oklevelet (10,7% nem fejezte be). A lemorzsolódókat két kategóriába sorolhatjuk, az egyikbe tartoznak a fiatal, aktív korú egyének, míg a másodikba a kismálik. A képzések 2018 májusa és 2020 májusa közötti időszakban zajlottak.

A képzés önismereti és önfejlesztési készségek elsajátítását tette lehetővé, amelyek segíthettek abban, hogy képessé váljanak jobban megfelelni a család és a munka kihívásainak, valamint a közösségepítésben aktívabban vegyenek részt. A képzés célja volt az is, hogy a munkaerőpiaci elhelyezkedést segítse. Ennek érdekében a résztvevők számára állásbörzéket szerveztek, szociális szolgáltatásokban is részesülhettek: személyi iratok kiállítása, orvosi szűrővizsgálat igénybevétele. A részvétel szelektív követelménye az volt, hogy a résztvevő rendelkezzen minimum 4 befejezett osztály-lyal, inaktív munkaerőpiaci státusban legyen (munkanélküli, háztartásbeli, nyugdíjas) és legyen hajlandó a projektekben szervezett más tevékenységekbe is bekapcsolódni. A motivációs hajlandóság érdekében anyagi és természetbeni támogatásban is részesültek napi ebéd és egy egyszeri 200 lej értékű pénzösszeg formájában. A következő témakörök feldolgozására került sor: önismeret, kommunikáció, egyenlőtlenség, önkéntesség, fenntartható fejlődés. A képzés közvetlenül egyéni fejlődést biztosított, önismereti tudást nyújtott, közvetetten pedig közösséggformáló hatása volt.

A rendelkezésünkre álló adatokból megállapítható, hogy a résztvevők 1/3-a az idősdő generáció (50+) tagjai. A legidősebb résztvevők 1956-ban, míg a legfiatalabbak 2000-ben születtek. A legjellemzőbb iskolai végzettség a nyolc vagy annál kevesebb osztály volt. Két felsőfokú végzettségű személy vett részt a programban, akik viszont a koruk miatt tartoztak a veszélyeztetett csoporthoz, mindenketten 50 feleltiek voltak.

A képzők számára fontos volt, hogy a képzés elején megfogalmazzák a résztvevők elvárásait, abban bízva, hogy ez pozitívan alakítja a motivációs és a részvételi hajlandóságot. A tanulás, az új információk birtoklása, fejlődés fogalma jelent meg a legtöbb esetben mint elvárás. A 40 óra végén a hasznosulásról is adtak a résztvevők visszajelzést. A képzés hasznosulása egyéni és közösségi eredményekben mutatkozott meg: pl. a kompetenciák fejlesztése, pozitív tanulási élmény, kapcsolati háló bővítése, valamint a közösségi tudat és felelősségvállalás alakítása. A kapott válaszok nem a megtanultak tartalmára, hanem a tanulás folyamatára utaltak. A tanfolyam elvégzését a legtöbb pozitívan értékelték, fejlődést elősegítőnek vélték. A résztvevő megfigyelés alapján kitűnt, hogy az idősebb korosztály (50+) az, aki nem hiányzott a képzésről, illetve aki aktívan bekapcsolódott a közös, kooperatív tanulási folyamatba, közreműködőbb volt a trénerrel. A fiatalabbak éltek a megengedett 15 százalékos hiányzás lehetőségével. A közös tevékenységek eredménye az a felismerés is, hogy az eltérő jellemzőkkel bíró társadalmi csoportoknak közös problémáik vannak: pl. egészségügyi, foglalkoztatáshoz kapcsolódó, családi problémák lehetnek.

A továbbiakban a fókuszcsoportos interjúkra támaszkodva az időskori tanulás aspektusait mutatjuk be.

4.2. Az időskori tanulás megítélése

A fókuszcsoportos interjúk alapján a képzésekkel kapcsolatosan két probléma fogalmazódott meg, érintve úgy mind a keresleti, mind pedig a kínálati oldalt (Gál & Pásztor, 2020). Egyrészt megjelent az idősödő generáció motiválatlansága, inaktivitása annak okán, hogy ez a generáció nem ismeri a fogalmat, így nem tartja számon mint lehetőséget, mint életminőség javító eszköz a képzést, a tanulást.

„Nehezen tanítható a mi népünk (...). Látom arra sem annyira vevők, például a közös gondolkodásra, beszélgetésre, akár egy egészséges vitakultúra kialakítására is nehezen kaphatók a mieink, tehát summa summárum nagyon nehezen tanítható (...), hogy ő hozzáfogjon, nekifogjon újnak szinte lehetetlen vállalkozásnak tűnik.” (férfi, 45 éves)

Másrészt pedig a képzések szűkös kínálatáról beszéltek, vagyis a térségen nem jellemző, hogy akkreditált felnőttképző programok működnének. Ennek oka lehet az, hogy nincs rá kellő igény, illetve, hogy a képzések akkreditációja nehézséget jelent.

„Továbbképzés, átképzési lehetőség nincs, vagy nagyon minimális, például Mihályfalván is, ha megszűntek a vasútánál az állások, bezártak gyárakat, nem volt átképzési lehetőség senkinek (...). Mi is próbálkoztunk egyesületi alapon képzéseket, kurzusokat létrehozni, de az akkreditáció olyan hosszú és költséges, hogy nem áll senkinek módjában ezt megengedni, maximum oktatási intézmények vagy az AJOFM⁶-mel közösen valamit (...).” (férfi, 29 éves)

A képzésekre inkább mint közösségi eseményekre tekintenek, mintsem életminőség-javító eszközre. Ezt erősítették a bemutatott tanfolyamról érkező visszajelzések és az interjúalanyoktól kapott válaszok is. A térségen az öregedéshez nem társítottak az aktív idősödéssel összefüggésbe hozható fogalmakat. Az idős kor megítélésére olyan fogalmakat említettek: magány, elszigetelődés, bezárkózás, betegség, gyengeség, inaktivitás, fizikai leépülés. A képzési alkalmak ezeknek az érzéseknek az átkódolását eredményezték. Az idősebb korosztályhoz tartozó (50+) résztvevők nem hiányoztak, fontos eseményként építették be a tevékenységeik közé. A képzési alkalmak kikapcsolódásra, beszélgetésre, társas kapcsolatok kiépítésére teremtett lehetőséget. Kellemes, szabadidős tevékenységek tartották, amely a hétköznapi rutint rövid időre hasznosan alakította át. Ezek a tapasztalatok összhangban vannak más hasonló jellegű kutatások eredményeivel is (Feketéné Szakos, 2018).

5. Infokommunikációs eszközök használata mint a képesség és támogató környezet indikátora

Az AAI negyedik dimenziója a képesség és támogató környezet az aktív életre elnevezést kapta. Ez a komponens hat indikátort foglal magába: 55 éves korban várható élettartam, 55 éves korban egészségen várható élettartam, mentális egészség, információs és kommunikációs technológia használata, társadalmi kapcsolatok, iskolai végzettség. Románia ezen a területen is az 1-es klaszterhez tartozik, -22,6 pontértékkel marad az EU-átlag alatt, legutolsóként a rangsorban (UNECE, 2019). Az országos és az északnyugati régió értékei a negyedik területen az alábbiak szerint alakulnak.

6 AJOFM – Agentia Județeană pentru Ocuparea Forței de Muncă (Megyei Foglalkoztatási Ügynökség).

6. táblázat. Képesség és támogató környezet az aktív életre

	55 évesen várható élettartam	55 évesen egészségen várható élettartam	Mentális jól-lét	IKT* használata	Társadalmi kapcsolatok	Iskolai végzettség
2010						
Románia	46.1	53.7	47.1	4.0	39.9	49.1
ÉNy-i régió	45.4	53.9	48.6	4.6	45.8	45.0
2016						
Románia	48.0	53.1	54.6	10.2	39.9	59.1
ÉNy-i régió	47.6	53.1	51.3	9.0	45.8	56.7

*Információs és Kommunikációs Technológiák

Forrás: Voicu, 2019, 39. o.

Az IKT-eszközök használatában néhány év alatt jelentős növekedés mutatkozik, a régió ebben alulmarad az országos átlaghoz képest. A továbbiakban az információs és kommunikációs technológia használatáról gyűjtött információkat foglaljuk össze.

5.1. Románia digitális jellemzői

Fontosnak tartjuk, hogy bemutassuk a Romániára jellemző helyzetet, ami az IKT technológiai ellátottság és a digitális kompetenciák közti szakadékra vonatkozik. Romániát rendkívül jó digitális infrastruktúra és az alacsony lakossági digitális kompetenciák jellemzik. Az országos helyzet értékelését a Digitális gazdaság és társadalom fejlettségét mérő mutató⁷ (a továbbiakban DESI) 2020-as országspecifikus elemzése foglalja össze (Európai Bizottság, 2020b). Az index öt komponense a következő: internet-hozzáférés, humánőrök, internetes szolgáltatások használata, a digitális technológiák integráltsága és a digitális köszszolgáltatások. 2018–2020 között Románia a 26. helyet foglalja el az európai rangsorban. Hazánkban a legjobb eredményt produkáló komponense az indexnek az internet-hozzáférés, ezzel Románia az Európai Unió szintjén az 5. helyen áll. Mindezek ellenére a gazdaság digitalizálódása nagyon rosszul teljesít, a digitális köszszolgáltatások, az internet szolgáltatta lehetőségek tekintetében Románia az utolsó helyet foglalja el az európai uniós rangsorban. A humán tőke dimenzióban Románia 2019-ben a 27. helyen állt. A 16–74 éves korosztály kevesebb, mint harmada rendelkezik alapvető digitális készségekkel. Az internetes szolgáltatások használata Romániában a legalacsonyabb, 2020-ra még mindig 18% azok aránya a 16–74 éves korosztályban, akik még soha nem használtak internetet (az EU-átlag 9%). Két területen kiugró a teljesítmény: a közösségi média használata (82% – Románia, 65% – EU) és a videohívások (67% – Románia, 60% – EU). A digitális technológiák változások általi integráltsága, a negyedik dimenzió, tekintetében Románia 2018 óta a

7 Az Európai Bizottság 2014 óta a digitális gazdaság és társadalom fejlettségét mérő mutatóról (DESI – Digital Economy and Society Index) szóló jelentésekkel követi nyomon a tagállamok digitális fejlődését.

27. helyen áll az Európai Unióban. Az ötödik dimenzió, a digitális közszolgáltatások is, Romániát a 28. helyre pozícionálják (DESI, 2020).

5.2. Az IKT-eszközök használata, digitális jellemzők a kutatási eredmények tükrében

A fókuszcsoportos interjúkban megfogalmazódott az, hogy az idősödő és idős generáció nem rendelkezik megfelelő tudással az infokommunikációs eszközök használatához, hiányoznak az alapvető digitális kompetenciáik. A válaszok összhangban vannak az országos adatokkal. Kihangsúlyozták, hogy a térségre jó digitális infrastruktúra jellemző, de azok használata akadályba ütközik, mivel a felhasználók nem rendelkeznek az alkalmazáshoz szükséges tudással, készséggel.

„Ez még nem a mi asztalunk.” (férfi, 45 éves).

*„(...) igen internet van, lefedettség van, az idős emberek egyre inkább használják. Nemrég hallottam, egy idős, 70 éves bácsi kérését a helyi művelődési ház igazgatójának mondta, hogy *jó lenne nekünk egy tanfolyam, hogy kiismerjük minden csináltatásunkat ennek a műszernek*” (nő, 56 éves).*

Az infokommunikációs eszközök használata a térségben főképp a mobiltelefonra vonatkozik. Az interjúáfonyok szerint telefonja mindenkinek van, sokan az internetet is bekötötték, hogy „ingeny” hívásokat tudjanak lebonyolítani főképp családtagjaikkal, akik nem élnek az idős emberrel egy háztartásban. Ezeknek az eszközöknek az alkalmazása is korfüggő. Egybehangzó vélemények fogalmazódtak meg azzal kapcsolatban, hogy nem lehet egységesíteni az idősödő és idős generáció IKT-használatát.

„(...) internetlefedettség mindenhol van, az idősebb generációknak van, és használja is, az idős generáció semmilyen mértékben nem használja, a 70 év felettiekre gondolok (...)” (férfi, 29 éves).

„Mobiltelefonjuk van, de csak annyira tudja használni, hogy felvegye. 70 felett nem használnak internetet, azon alatt igen. Tudnak róla, tudják, hogy mit jelent, de azt mondják nincs is rá szükségük” (nő, 27 éves).

„(...) a 70 alattiak igen is használják az internetet, telefont, a laptop számítógép meg-haladja őket, de, ha csak hozzá kell érni, az megy... Van az a generáció, aki nem fogja soha megtanulni (...) nem hiszek abban, hogy itt nálunk a házi beteggondozást, idősgondozást lehetne on-line működtetni, ez még mindig személyes kontaktussal fog járni. Talán egy pár, 10 év múlva egyszerűbb lesz, amikor a mostani 60-osok lesznek 70-eseik 80-osok, fogják tudni az applikációkat kezelni. De nem hiszem, hogy most a következő pár évben meg lehetne tanítani az embereket arra, hogy hogyan tudjanak ők segélyt kérni vagy akár leküldeni egy platformra. hogy neki most épp minden méretű pelenka kell, minden kötözés, minden gyógyszert kellene hozni (...)” (férfi, 32 éves).

A digitalizáció, az internet, a számítógép, az okostelefon használata új utakat nyit a hatalmas mennyiségű információhoz való hozzáféréshez és a minden nap élet minőségének javításához. Számos szolgáltatás: a befizetések, az ügyintézés, az idő-

pontkérés vagy akár a kulturális termékek fogyasztása (újság, könyv) válik lehetővé az internet révén, a digitális technológián keresztül.

Jó lehetőség a digitáliskompetencia-fejlesztés a generációk közötti együtt-tanulás megteremtésére. Ez a folyamat is jól tükrözi, hogy a 21. század a generációk között, tanulás szempontjából legalábbis, átjárható. mindenki igyekszik segítséget kérni a családtagok valamelyikétől, szomszédtól vagy a kapcsolati hálójában lévő tájékozottabb egyénektől.

„(...) amit hiányolok, hogy nincs itt az unokám, aki megtanítana mindenre. Hogy ki, hogy oldja meg, azt nem tudom, valószínű mindenki addig nyújtózkodik, ameddig a takarója ér (...)” (férfi, 75 éves).

A felnőttképzésben megszervezett digitális tanfolyamok korrigálhatják a digitális lemaradást. Kutatási eredmények igazolják a számítógép és az internet jótékony hatását az agyműködésre, a folyamatos tanulás elősegíti a mentális egészség megőrzését (Simion, 2020). Az alábbiakban táblázatos formában összegeztük a vizsgált dimenziók mentén az interjús anyagokból kivonható fontosabb megállapításokat, amelyeket interjúrészletekkel is alátámasztunk.

7. táblázat. Az IKT és az idősek – interjúösszegzés

Dimenziók	Válaszok összegzése	Gyakori kifejezések
IKT-eszközök birtoklása	okos telefonnal rendelkeznek, amelynek azonban nem ismerik az összes funkcióját	„hát az van”, „okos a telefonom”
IKT-eszközök beszerzése	a meglévő eszközök beszerzése, főleg az idősek esetében, nem saját elhatározásból történik, hanem ajándékba, általában a családtól kapják	„én nem venném meg”, „a fiam mondta, hogy kell nekem, és meg is vette”
IKT-kompetenciák	hiányosak, minden korosztály esetében, eltérés azonban mutatkozik, míg az 55–65 közöttiek több funkció használatát ismerik, addig a 66+ korosztály a legszükségesebb ismeretekkel rendelkezik	„én nem értek hozzá, a mi időnkben ilyen nem volt”, „nem tudom sokszor felvenni a telefont”, „idegesít, hogy annyi minden meg kell jegyezni hozzá”, „nem szeretem használni, félek, elrontom”
IKT-eszközök szükségessége	ügyintézésben ritkán fogalmazódik meg, ezt a személyes ügyintézés váltja ki, főleg kis településeken, kapcsolattartásban jelenik meg	„mindent el tudok intézni, ha felmegyek a központba”, „ha a lányommal beszélek”, „az unokám szokott azon hívni”
Használatban segítő/támogató	fiatalabb családtag (sokszor az unoka) vagy szomszéd	„én nem értek hozzá, de az unokám igen, ő szokta megmutatni”

IKT-eszközök megléte és az ezüst gazdaság	Kimerül a kapcsolattartásban, komplexebb szolgáltatásokban, ami megkönnyítené az idősellátást, nem jelenik meg	„egyelőre nálunk nem látom azt, hogy az idősek úgy éljenek nyugdíjas koruk után, mint a nyugatiak... önkénteskednek, szerveznek, összejárnak... ”
---	--	---

Forrás: Saját szerkesztés

6. Összegzés

Az idős generáció munkaerőpiaci potenciálja a digitális kompetenciák elsa-jításával, illetve a meglévők tökéletesítésével növelhető, amelyek fejlesztése a felnőttképző programok keretében valósulhat meg. A felnőttképzés gazdasági és társadalmi szempontból is egyre fontosabb, hozzájárul egy megújult tudásbázis kialakulásához. A gyorsan változó gazdasági viszonyok közepette egyszerre szolgálja az egyén és a társadalom javát. A kutatási eredmények szemléltetik azt, hogy a lokális erőfeszítések nem elegendőek ahhoz, hogy a makroszintű rendelkezések implementációját megvalósítsák. A megvalósítás esélye jelentős időbeni késéssel képzelhető el.

Az adatok egy nem kielégítő helyzetképet tükröznek az AAI értékek mentén, ugyanakkor alkalmasak arra, hogy rámutassanak azokra a fejlesztési irányokra, amelyeket nagyobb figyelem övezhet akár az időspolitikai, akár a foglalkoztatáspolitikai, akár az egészségpolitikai, szakpolitikai stratégiák tervezése kapcsán. Megerősítést nyert, hogy az élethosszig tartó tanulás hatékony eszköz az idős személyek digitális kompetenciáinak a fejlesztéséhez. Az időskori tanulás az új ismereteken túl, arra is alkalmas, hogy lehetővé tegye a mentális egészség megőrzését, hogy megelőzze a szociális elszigetelődés kialakulását, hogy fejlessze a kreativitást. A társadalmi kirekesztődés csökkenthető a digitalizációs eszközök révén. A kortárs társadalmi viszonyok fontossá teszik a digitális technológia használatának oktatását az idősek körében. Az öregedés új lehetőségeket rejtő időszak, amely elősegíti az idős korosztály aktivitásának megőrzését, illetve visszaszorítja az idősekkel szembeni negatív, megkülönböztető társadalmi hozzáállást.

Felhasznált irodalom

Apostiu, A. (2015). *Îmbătrânirea activă – „O necesitate pentru progresul economic și social”*. XXVI(1-2), 55-72.

Domonkos, T., Horvat, P., Hvozdíková, V., Lichner, I., Miklošovič, T., Páleník, V., Radvanský, M., & Štefánik, M. (2013). *Modelling the Economic Potential of the Silver Economy*. Neujobs.

Eatock, D. (2015). *The silver economy. Opportunities from ageing* EPRS Briefing [European Parliamentary Research Service (EPRS)]. Retrieved from [https://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document.html?reference=EPRS_BRI\(2015\)565872](https://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document.html?reference=EPRS_BRI(2015)565872)

Enache, I. (2019). *Îmbătrânirea activă: Modalități de petrecere a timpului liber după pensionare*. Consiliul Național al Persoanelor Vârstnice. Retrieved from <https://>

cnpv.ro/wp-content/uploads/2020/03/Imbatranirea_activa_modalitati_de_petrecere_a_timpului_liber_dupa_pensionare.pdf

Erdelystat. (2021). *Bihardiós szeg – Erdélystat – Statisztikák*. Retrieved from <http://statisztikak.erdelystat.ro/adatlapok/bihardioszeg/395>

EUR-Lex. (2011). *Az Európai Parlament és a Tanács 940/2011/EU HATÁROZATA. 54(L 246), 5–10*. Retrieved from https://doi.org/doi:10.3000/17255090.L_2011.246.hun

Európai Bizottság. (2015). *Growing the European Silver Economy*. European Commission (Ed.), Background Paper. Retrieved from <http://ec.europa.eu/research/innovation-union/pdf/active-healthy-ageing/silvereco.pdf>

Európai Bizottság. (2020a). *Education and Training 2020*. Retrieved from https://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=sdg_04_60&plugin=1

Európai Bizottság. (2020b). *Indicele economiei și societății digitale (DESI) 2020—România*. Retrieved from https://ec.europa.eu/romania/news/20200611_raport_rezilienta_digitala_ro

Eurostat. (2019). *Ageing Europe. Looking at the Lives of Older People in the EU*. Retrieved from <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/10166544/KS-02-19%20%91681-EN-N.pdf/c701972f-6b4e-b432-57d2-91898ca94893>

Fachingere, U. (2019). Senior Entrepreneurship. Self-employment by Older People – an Uncharted Territory. *Zagreb International Review of Economics & Business*, 22, 95–106.

Feketéné Szakos É. (2018). Az időskori tanulás támogatása IKT eszközökkel. In *Földnő Dr. Tóth Krisztina (szerk.): A felsőoktatási lifelong learning társadalmi és gazdasági haszna: Kutatás – fejlesztés – innováció* (o. 204–216). MELLearN – Felsőoktatási Hálózat az Életen át tartó tanulásért" Egyesület Debreceni Egyetem.

Gál K. & Pásztor R. G. (2020). *Ezüst gazdaság Romániában. Érmelléki esettanulmány*. 18, 75–98. <https://doi.org/10.17177/77171.249>

INSSE. (2016). *Recensământul populației și a locuințelor (Nép- és lakásszámlálás)*. Retrieved from [Http://www.recensamantromania.ro/rezultate-2/].

Jackson, M. (2014). *The silver economy as a pathway for growth*. Retrieved from <https://www.oecd.org/sti/the-silver-economy-as-a-pathway-to-growth.pdf>

M. Muncii. (2014). *Strategia națională pentru promovarea îmbătrânirii active și protecția persoanelor vârstnice 2015–2020*. Retrieved from <http://www.mmuncii.ro/j33/images/Documente/Familie/2015-DSS/2015-09-21-sn-ia-2020-anexa1.pdf>

Negoescu, S. (2019). *Efectele declinului demografic asupra sistemului public de pensii din România*. Consiliul Național al Persoanelor Vârstnice. Retrieved from http://cnpv.ro/wp-content/uploads/2020/03/Efectele_declinului_demografic_asupra_sistemului_public_de_pensii_din_Romania.pdf

Negoescu, S. (2020). *Vârsta a patra: Perioada celor mai în vârstă dintre vârstnici*. Consiliul Național al Persoanelor Vârstnice. Retrieved from <http://cnpv.ro/wp-content/uploads/2020/07/Varsta-a-patra-perioada-celor-mai-in-varsta-dintre-varstnici-MP.pdf>

Pásztor R. G. (2017). Az érmelléki kettős kisebbségen élő általános iskolások helyzete és továbbtanulási szándékai (The Situation and Intentions for Further Educa-

tion of Double Minority Primary School Children in the Érmellék Region). *Erdélyi Társadalom*, XV.(1), 127–144.

Simion, L. (2020). *Persoanele vârstaice în era digitalizării*. Consiliul Național al Persoanelor Vârstaice. Retrieved from https://cnpv.ro/wp-content/uploads/2020/04/Persoanele_varstnice_in_era_digitalizarii_martie_2010.pdf

UNECE (2019). *Active Ageing Index. Analytical Report*. Retrieved from http://www.unece.org/fileadmin/DAM/pau/age/Active_Ageing_Index/ECE-WG-33.pdf

Vajda K. (2017). Az Active Ageing és az idősellátás jövőbeni lehetőségei. *Esély*, 94–108.

Voicu, M. (2019). *Active Ageing Index at subnational level in Romania* (o. 92). UNECE.

WHO. (2002). *Active Ageing: A policy Framework*. World Health Organization. Retrieved from http://www.who.int/ageing/publications/active_aging/en/

Zaidi, A., Gasior, K., M. Hofmarcher, M., Lelkes, O., Marin, B., Rodrigues, R., Schmidt, A., Vanhuyse, P., & Zolyomi, E. (2013). *Active Ageing Index 2012. Concept, Methodology and Final Results*. Retrieved from <https://www.eurocentre.org/downloads/detail/1542>

KOCSIS PÉTER CSABA

Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar; kocspet@gmail.com

A romák oktatásának és foglalkoztatásának néhány jellemzője két partiumi településen

Absztrakt. A kelet-európai térségben a roma integráció kérdése különösen fontos, hiszen társadalomtörténeti szempontból más utat járt be, mint a nyugat-európai országok többsége. Ha csupán a romák számát nézzük, az európai országokban egyértelműen látszik a kelet- és délkelet-európai dominancia. A roma közösségek problémáit vizsgálva rendszerint az iskolai végzettség, a foglalkoztatottság, a lakhatási problémák, az egészségügyi helyzet, a diszkrimináció különböző formái kerülnek elő. Megoldásként is jellemzően ezeket a területeket célozzák a különböző szakpolitikai beavatkozások, valamint az ehhez kapcsolódó uniós támogatások. A demográfiai trendek a partiumi területeken is éreztetik hatásukat, a településeket a fiatalok elvándorlása, az egyre alacsonyabb gyermekvállalási hajlandóság és az előrengedés jellemzi, ugyanakkor a roma közösségeknél magasabb a születési ráta. Ez megváltoztatja a települések korosztályi összetételét, és az oktatási intézményeket új kihívások elé állítja. Ez nem más, mint az integrált oktatás, az esélyteremtés, a hátránykompenzáció vagy a társadalmi mobilitás kérdése. Tanulmányomban két település esetében (Gencs, Ákos) vizsgálom az oktatás és a foglalkoztatás jellemzőit, rámutatva arra, hogy utóbbi mennyiben befolyásolja az oktatás minden napjait. A vizsgálat fókuszában a roma közösségek jelenlegi jellemzőinek feltárása áll. A tanulmány igyekszik rámutatni arra is, hogy a társadalmi mobilitás e csoportok esetében eltérően nem az iskoláztatásra helyezi a hangsúlyt.

Kulcsszavak: roma integráció; oktatás; társadalmi mobilitás; Gencs; Ákos

Abstract. The Roma integration is particularly important in Eastern Europe due to differences between the social history of Western and Eastern Europe. The number of Roma population is significantly higher in Eastern and Southern Europe than in Western Europe. The most typical problems in this region are Romans' under-education, unemployment, health and housing problems, and discrimination. Different domestic and EU funded policy programmes are targeted to solve these problems. Demographic trends nowadays, such as aging population, young people moving from settlements to cities, and declining willingness to have children, can be observed in Partium but in parallel the birth rate is higher in Roma communities. This fact changes the age composition of settlements and it is a new challenge for educational institutions in parallel. Schools have to be prepared to provide integrated education, and disadvantage compensation for children. In my study, I examine the characteristics of education and employment of two settlements Gencs and Ákos, emphasising

how they influence the education in everyday life. The research focuses on the recent phenomenon of the Roma communities. The study also seeks to point out that social mobility within these communities does not focus on being educated.

Keywords: *roma integration; education; social mobility; Gencs; Ákos*

1. Bevezetés

Az európai gazdaság- és társadalomfejlődés szempontjából a 2000-es évek óta nem elhanyagolható kérdés az európai roma közösségek sorsának alakulása. Az európai roma közösségek számaránya az Európai Unió egyes tagállamaiban, valamint a csatlakozásra váró országokban a lélekszámok eltérő arányokat mutatnak. A mintegy 10-12 millió főre becsült európai cigányság az uniós tagállamaiban körülbelül 8 millió fő körül lehet (Vajda, 2012). Az Európai Unióban Romániában, Bulgáriában, Magyarországon, Szlovákiában, Csehországban és Spanyolországban élnek nagyobb számban romák. Az egyes országok eltérő módon kezelték a romák helyzetéből adódó problémákat, de a 2000-es évek előtt célzottan nem jelent meg a roma integráció kérdése Európában és az Európai Unióban. A felismerést, hogy ezen a területen mégiscsak tenni szükséges valamit, a 2004-es, majd 2007-es csatlakozás hozta el, hiszen ezáltal nem csak korábbi, a keleti blokkba tartozó országok kerültek az Európai Unió közösségebe, hanem egyúttal prognosztizálható volt, hogy addig nem vagy nem ilyen módon ismert társadalmi probléma is megjelenik. A szegénységen, kiszolgáltatottságban élő csoportok helyzete az uniós szakpolitikákban az 1980-as évektől jelen volt, a roma célzású szakpolitikák kialakítása viszont a 2000-es években jelent meg.

A romapolitikákkal kapcsolatban alapvetően két nézet ütközését figyelhetjük meg: az egyik a romák hátrányos helyzetére, munkaerőpiaci szempontból kedvezőtlen jellemzőire, a sokgyermekes családokat sújtó jövedelmi problémáakra, valamint a sajátosan rossz lakhatási feltételekre helyezi a hangsúlyt, és a beavatkozásokat e dimenziók mentén fogalmazza meg, úgy, hogy a hasonló sorban lévő, de nem roma lakosság segítése is megtörténjen. A másik, az esélyegyenlőségi szempontú megközelítést alkalmazva, arra hívja fel a figyelmet, hogy az azonos tulajdonságokkal rendelkező romák a társadalom ellátórendszerében tapasztalható hátrányos megkülönböztetés okán hátrányt szenvendnek, így a romák egyenlő jogainak biztosítása, a diszkrimináció és a rasszizmus elleni küzdelemre kell fektetni a hangsúlyt. E helyütt az uniós integrációs politika – tanulságosnak tekinthető – történetét nem tekintjük át, de érdemes megemlítenünk a Roma Integráció Évtizede Program 2005–2015 létrehozását (I2), amelynek Románia is tagja volt, a 2009-ben elfogadott roma integrációs alapelveket (I1), a 2011-ben elfogadott uniós roma keretstratégiát (I3, I4), valamint az ezt követő nemzeti roma stratégiákat (Strategy, 2012). Románia a 2012-ben kidolgozott stratégiájában az oktatás, a foglalkoztatás, az egészségügy, a lakhatás, a kultúra és a diszkrimináció elleni fellépés területén fogalmazott meg beavatkozásokat. A romákat (is) érintő stratégiai célkitűzések áttekintése a romák integrációjáról való gondolkodás főbb irányait igyekezett röviden összefoglalni. A stratégiák megállapításai a romákat érintő beavatkozások között kiemelten kezeli az oktatást és a végzettség nélküli iskolaelhagyást. Az oktatás területe tehát kiemelten érinti a romákat, tanulmányunkban a roma integrációs célkitűzésekkel kiindulva a két vizsgált település jellemzőit mutatjuk be az oktatás és a foglalkoztatás mentén.

2. Roma közösségek a lokális térben

A romák létszámára vonatkozóan jellemzően statisztikai források, ezen belül is a népszámlálási adatok állnak rendelkezésre. Az ilyen típusú felmérésekkel kapcsolatban számos kétely merül fel, hiszen az ott megjelent számok és a valóság között vélethezűen különbség van. Ezt támasztják alá a népszámlálások módszertanával foglalkozó elemzések, amelyek rámutatnak arra, hogy például a 2011-es romániai adatfelvételek során a távollévők esetében külön regiszterkből állítottak elő adatokat. Ezek az elmúlt 12 hónapra vonatkozó munkavégzésre vonatkozó információkat tartalmazták, és hátról az a logika állt, hogy az tudott ezekben szerepelni, aki Romániában tartózkodott. Ezek az adatok nem tartalmaztak nemzetiségre vonatkozó információkat, így ezek eleve befolyásolták a végső eredményeket. Ez a jelenség érintette Szilágy megyét is, ahol az ilyen típusú forrásokból keveset vettek figyelembe (0,8%), amely eleve torzította a nemzetiségi adatokat (Veres, 2013). A népszámlálások adatfelvételeit további tényezők is nehezíthetik. Az erről szóló elemzések összefoglalása szerint (Kapitány, 2013) ide sorolható, hogy a nemzetiségre vonatkozó kérdések „egyéb kategóriát” kérdeznek és a válaszokat a kérdezőbiztosok utólag – központi útmutatás alapján – sorolják be nemzetiségekhez. A hovatartozásra vonatkozó válaszokat befolyásolhatja az eltérő politikai, nyelvi környezet vagy éppen a vegyes házasságok száma. Ez – szempontunkból – különösen fontos a romák esetében, amellyel kapcsolatban felhívta a figyelmet arra, hogy „...a környezet által romának/cigánynak tartott személyek legalább felét nem roma nemzetiségűnek írták össze a népszámlálások alkalmával, hanem vagy a többségi, vagy a magyarsághoz tartozónak vallották magukat.” (Kapitány, 2013: 27).

A roma népszámlálási adatok vonatkozásában ez a jelenség nem újkeletű – bár megjelenési formái változnak –, e helyett annyit érdemes megjegyeznünk, hogy a roma identitás vállalása már önmagában is komoly tudományos vita tárgya volt a kutatások során, az első, a térségen egyedülállónak tekinthető Kemény-féle nagymintás roma kutatás felvétele során a „ki a roma” diskurzus hosszan tárgyalta e kérdést (Kemény et al., 2004; Ladányi – Szelényi, 2001; Kapitány, 2013). Az ennek során kialakult módszertani megfontolás, hogy romának tekinthető az, akit a környezete annak tart, és azok is, akik magukat romának identifikálják – a kutatás során jól alkalmazható volt. Ezt erősítette a romák térbeli elkülönülése, amely a helyben működő elhatárolódási mechanizmusok egyik fontos eleme volt.

A népszámlálások tanulságai azonban mindenképp megérdemelnek néhány rövid gondolatot. A romániai népszámlálások kapcsán az erről szóló elemzések egy része megemlíti, hogy a 2002 és 2011 közötti adatokban emelkedés figyelhető meg a roma arányokat illetően (Szilágyi, 2016). Az emelkedés oka egrészről véhetoen betudható az identitás erősödésének, demográfiai trendeknek, valamint az adatfelvétel módszertani változásának is. A népszámlálási adatok azt mutatták, hogy a partiumi területen belül a roma arány növekszik, esetenként a két népszámlálási időszak között 30%-os emelkedés is megfigyelhető volt. A roma közösségek megjelenése, létszámának gyarapodása több településtípushoz köthető: ide sorolhatók helyenként a központi szerepkörű helyek, máshol kiürült sváb falvak, zsákfalvak, határfalvak szolgálnak lakóhelyül a roma közösségeknek (Szilágyi, 2016). A területi elhelyezkedés mellett azonban fontos az a tény is, hogy bár a romák aránya 4,5%-ról 6%-ra növekedett 2002 és 2011 között, ezzel párhuzamosan nőtt azon romák aránya is, akik magyar-

nak vallották magukat (Kapitány, 2013), amely annak a ténynek (is) köszönhető, hogy a partiumi cigányság jelentős része magyar anyanyelvű. A demográfiai helyzet ilyetén alakulása a lokális közösségek arányait is jelentősen megváltoztatta. A két település esetében a népszámlálási adatok azt mutatták, hogy jelentős emelkedés volt megfigyelhető a roma közösség arányában (Szilágyi 2016), ez nyilvánvalóan hatással volt az oktatási intézményekre is (Pásztor, 2017).

3. A kutatás módszertana

A lokális közösségek kutatása az antropológiai terepmunka módszertanát követte. A települések jelenlegi helyzetéről és közelmúltjáról kevés írott forrás állt rendelkezésre, az etnikai viszonyokra vonatkozó szakirodalmak a térség nagyobb léptékű elemzéseiből álltak rendelkezésre, egy-egy utalás, adatalemzés formájában (Szilágyi, 2016). A terephelyszínek kiválasztásánál szempont volt, hogy magyar anyanyelvű roma közösségek vizsgálata valósulhasson meg, ennek érdekében előzetes térségi terepszemlék alkalmával került sor a két helyszín kiválasztására. Az anyanyelvi jellemzők mellett a helyszínek kiválasztásakor szempont volt az, hogy a településen a térbeli szegregáció jelensége vizsgálható legyen, valamint legyen magyar tannyelvű oktatás a településen.

A kutatások minden két helyszínen azonos módon valósultak meg: kutatásra való felkészülés után (források felkutatása, áttekintése, interjúázlatok összeállítása) valósult meg a terepkutatás. A kutatás interjúkészítésen alapult, amelyben a helyi vezetők és szakemberek (polgármester, szakterületért felelős önkormányzati munkatársa, óvodavezetők, igazgatók, szociális munkatársak) mellett a roma közösség tagjaival készültek interjúk. Az intézményi interjúk lehetőséget adtak az adott intézmények statisztikáinak áttekintésére is, ezek a roma és nem roma gyerekek és tanulók létszámadataira vonatkozó forrásként szolgáltak. A kutatások Gencsen 2019-ben, míg Ákoson 2019-ben és 2020-ban valósultak meg, utóbbi esetében a COVID világjárvány megakasztotta a további tervezett terepkutatásokat. Terephelyszínenként kb. 20–25 értékelhető interjú készült el, ennek részeredményeit tartalmazza jelen összefoglalónk.

4. A két település rövid jellemzése

A két település kiválasztásánál alapvető szempont volt, hogy olyan helyszínen tudjunk kutatást végezni, ahol többetnikumú együttélés vizsgálatára is van mód. A kutatás fókuszában a roma közösségek álltak, figyelve arra a sajátosságra, hogy a partiumi környezetben a magyar ajkú cigány közösségek helyzete a magyar kisebbség helyzetével feltételezhetően összekapcsolódik. Az egymásrautaltság a népszámlálási adatokból következő lokális nemzetiségi dominancia mellett a helyi oktatási intézmények tannyelvével, vagyis a magyar nyelvű óvodai csoportok és iskolai tagozatok fennmaradásával is szoros összefüggést mutat.

4.1. A települések elhelyezkedése, főbb demográfiai jellemzői

A következőkben Gencs és Ákos települések rövid bemutatását végezzük el, elsősorban a demográfiai jellemzőkre, a nemzetiségi arányokra fókuszálva.

Gencs Nagykárolytól kb. 9 km-re fekszik, kis túlzással tekinthető a város agglomerációjának, tekintve, hogy a rendszerváltás óta sokan Nagykárolyban találnak

munkahelyet, és többen a gyermekeiket is oda járatják óvodába, iskolába. A település lakossága a 2011-es adatok alapján 1163 fő volt, ez a létszám magyar, román és roma lakosokat foglal magában. Az etnikai arányok tekintetében a magyar nemzetiség a legnagyobb, 61,4% (714 fő), majd ezt követi a román nemzetiség 26% (302 fő) és végül a roma csoport 12,6% (147 fő) (IS). A legutolsó népszámlálás óta eltelt időszakban bizonyosan változtak az arányok, ahogyan arra korábban már utaltunk a népszámlálások tapasztalatai alapján. A terepmunka is azt a következtetést engedte levonni, hogy a roma közösség létszáma magasabb, a településen belül is legalább 25–30%-nyira becsülték (Kocsis, 2019).

Ákos Szatmárnémeti és Zilah között található, átmenő forgalommal rendelkező településközpont, a helyi közigazgatás szempontjából jelentősebb település, a határában fekvő gyógyvizes fürdő még inkább erősíti szerepét. A 2011-es népszámlálási adatok szerint a település közel kétezer fővel rendelkezett (1934 fő), amelynek jelentős része magyar volt (43,9%), ezen túlmenően egy népesebb roma és egy kisebb arányú román közösség található a településen. A helyi roma népesség létszámáról nincsenek pontos adatok, a népszámlálási adatok torzítanak, de az jól látható volt, hogy a 2002-es és a 2011-es adatok között jelentős emelkedés volt kimutatható (Szilágyi, 2016). Utóbbi évben 708 főt számláltak, amely 36,6%-ával közelített a magyarok arányához (IS). E két adatból egyértelműen látható, hogy a település magyar és roma lakossága közel azonos létszámban és arányban van jelen a településen.

Mindkét település adatainál jól látható az a korábbi megállapítás, amely szerint a romániai népszámlálások kapcsán feltételezhető, hogy romaként a válaszadók közel fele szerepel csupán a statisztikában, tehát a hivatalos adatoknál a valós létszámuk nagyobb (Kapitány, 2013). A két település esetében a népszámlálási és a településeken becsült adatok szintén alátámasztják ezt a jelenséget.

A roma közösségek vallásosságának vizsgálatánál többen is felhívják a figyelmet a történelmi és a neoprotestáns egyházak szerepére. Az utóbbi évtizedekben Magyarországon (Havasi, 2017) és a határon túli területeken is, így a Partiumban is a történelmi egyházak karitatív tevékenysége egyre aktívabb, azonban a romák vallási megoszlásán belül magas arányban szerepel a pünkösdista egyház (Fosztó, 2011), a baptista egyház (Tátrai, 2010) és a Jehova tanúi is jelen vannak (Kinda, 2008).

A vizsgált települések vallási jellemzőre vonatkozóan az elkészített interjúk adnak rátátást. A két településen a magyar közösség többségében református. Mindkét településen sajátos a romák egyházi kötődése, hiszen egyik történelmi egyháznak sem aktív tagjai, nem járnak rendszeresen istentiszteletre vagy szentmisére. A református egyház mellett a másik történeti egyház, amellyel valamelyen kapcsolatba kerülnek a roma közösség tagjai, a görög katolikus egyház. Az egyházzal funkcionális kapcsolat alakul ki: az emberélet fordulói közül a cigányság életében is kiemelkednek a születés és az ehhez kapcsolódó keresztelés, a házasság és az elmúláshoz kapcsolódóan a temetés alkalmai. Legalább ezen alkalmakkor a roma családok is keresik az egyházzal való kapcsolatot, amely a maga szabályai alapján jellemzően elutasítónak lép fel velük szemben. Ha nem hívő valaki, akkor csak a külsőségek miatt ne vegye igénybe az egyházi szolgálatot – mondják. A „megengedőbb” viszonyulás az, amikor megfelelő anyagi áldozat mentén, de részesülhetnek a szolgálatból, ezekben az esetekben az egyházadót meghatározott időre visszamenőleg meg kell fizetni. Ezekben

az esetekben az egyház kvázi szolgáltatóként jelenik meg, és nem egy esetben a cigány családok anyagi megfontolás mentén, vagyis a fizetendő egyházadó mértéke alapján veszik igénybe a református vagy a görög katolikus egyház szolgáltatását. A történelmi egyházak mellett mindenki településen megjelentek a neoprotestáns egyházak. Gencsben egy formálódó pünkösdistá közösség található, amely egyelőre állandó lelkész nélkül, az önszerveződés keretei között fejlődik (Kocsis, 2018). Ákoson nagyobb múltra tekintenek vissza az újegyházak: a baptista gyülekezet a 90-es években megjelent, mára közel nyolcszáz fős közösséget tudhat maga mögött. Emellett a pünkösdistá egyház is megjelent a településen, elsősorban szintén a romákat szólítva meg. Ez kisebb, mintegy 2-300 fős vallási csoportot jelent a településen. Az egyházak integratív szerepére, főként az ún. neoprotestáns egyházak szerepére külön is érdekes kitérni, hiszen látható, hogy a romák között népszerűek, itt azonban a témaik szempontjából fontos jellemzőt kívánom csupán kiemelni, nevezetesen az életmód megváltoztatásának a szükségességét és tapasztalható jelenlétét. Mindkét egyházba történő megtérés magával hozza, hogy a káros szenvedélyekkel, a cigarettával, alkoholfogyasztással és egyéb káros szokásokkal felhagynak az érintettek. Az eszmékben, elvek szintjén fontossá válik a tanulás, a tudás, a felebaráti szeretet és hosszan sorolhatnánk még a sort.

4.2. Roma közösségek térbeli elhelyezkedése és a foglalkoztatás jellemzői

Egy település térbeli tagolódása jól illeszkedik az egyes etnikumok térbeli elhelyezkedéséhez. A cigányság letelepülésének történetét nem részletezzük, annyit azonban fontos megjegyezünk, hogy a II. világháború utáni időszakban mindenki települést a roma közösségek élettérbeli elkülönülése jellemzte. Ez Gencs esetében annyival kedvezőbb volt, hogy a Nagykároly-Tasnád főútvonal mentén, a település szélén voltak az egykori roma lakások. Itt volt a számukra megélhetést biztosító vályogos gödör, ahol vályogtéglat tudtak készíteni, illetve egyéb kiegészítő tevékenységgel keresték a megélhetéshez szükséges javakat. Ezek egy része a megmaradt termelőszövetkezetben (románul: CAP – Cooperativa Agricolă de Producție) vállalt munka a rendszerváltás után is (Borsos-György, 1999). Az 1960-as évek településfejlesztése számára azonban a romák frekventált jelenléte nem volt kívánatos, ezért megszületett a döntés a Vadon-tanya létrehozásáról. A telep Vadon Elekről, a helyi termelőszövetkezet elnökéről került elnevezésre, aki a folyamatot elindította (Kocsis, 2018). A telepítés eredménye hasonlatos volt a magyarországi folyamatokhoz, az eredetinél valamivel jobb, de a települési átlagtól kedvezőtlenebb, ugyancsak szegregált életterek alakultak ki (Farkas, 2018). Az új helyen, amelyhez az építési telkek a református egyház adta, szoba-konyhás lakásokat építettek fel, a házakhoz meghatározott telkek tartoztak. Az újonnan kialakított utca kimért portákon, kölcsönökből megépített takaros házak sorát hozta létre akkor. Az itt élő családok esetében a rendszerváltás után rögtön elindult a munkavállalás, ezzel mintegy rácáfolva a cigányok munkánélküliségett hangoztatott általános sztereotípiára. Az építőipari segéd- és szakmunka, valamint a mezőgazdasági bérök munka magyarországi célállomásokkal jellemzi a közösséget. Az itt élő csoportok jelentős része munkajövedelemből él, a közfoglalkoztatásban való részvétel annyiban maradt a megélhetési stratégia része, amennyiben az otthon maradtaknak az egészségügyi ellátáshoz szükséges egészségbiztosítást jelenti. A gencsi

romák között egy szűk réteget képeznek azok, aki szociális transzferjövedelmekre szorulnak, ezekben a családokban több a gyermek, valamint a devianciák is megjelennek.

Ákoson a roma közösség egykor a temető melletti részen, szintén egy vályogos tó közelében élt. A megélhetés egy részét itt is a vályogozás, valamint egyéb mezőgazdasági napszámok munkák adták. A termelőszövetkezet megalakulása után ugyancsak elindult a romák foglalkoztatása, a faluhoz történő térbeli közeledés viszont másként zajlott le. Ennek korai szakaszában néhány család a korábbi lakóhelyéről ki tudott költözni, ennek irányá a falu szélső, akkor még magyarok által lakott utca irányába történt. Az itt élők előregedése, a fiatalok elköltözése, majd a romák folyamatos beköltözése módosította az ingatlanárakat, valamint felgyorsította a lakosságcsere folyamatát (Varga, é.n.). A házakat megörökítő fiatalok rendszerint már nem Ákoson, hanem a szomszédos városokban, esetleg külföldön keresték a boldogulásukat, az itteni ingatlan csupán egy újabb megoldandó gond volt, amelyet igyekeztek értékesíteni, és a romák körében volt is erre kereslet. Ezt a folyamatot erősítette az is, hogy a forradalom után az itt élő roma családok is elindultak munkát vállalni, ennek irányá jellemzően Magyarország volt (vö. Gödri, 2004). Az építőipar mellett, amely a vállalkozó szellemű, gyakorlott szakembereket szívta fel, szinte kivétel nélkül, a mezőgazdasági béralkotás volt szélesebb tömeg számára elérhető. A megszerzett jövedelmek átalakították a település szélső utcáinak etnikai összetételét, az elmúlt 30 évben egy 4 utcából álló romanegyed jött létre, mintegy ezer lakossal. A településrész társadalma differenciálódik, a legszélső, úgynevezett Legelő utca szolgál lakóhelyül a legelesettebb családoknak, míg innen a falu felé haladva a jobb módú családok vegyesen élnek. Az anyagi gyarapodás megfigyelhető a településrészben, hiszen a házak bővülnek, esetenként újak épülnek, és igazodnak a modern kor elvárásaihoz, mind nagyságában, mind minőségében. A munkavállalás anyagi haszna az életkörülmények javulását hozta magával, kérdés azonban, hogy ennek milyen hatása volt az oktatásra, a társadalmi mobilizációra.

5. Oktatás és társadalmi mobilizáció

5.1. Az oktatás változása, ennek irányá

A két település esetében a demográfiai trendek – eltérő mértékben ugyan – a roma közösség erősödését, létszám- és aránybeli emelkedését mutatják. A két település roma közösségeinek a létszáma eltérő ugyan, de hasonló folyamatok mentek végbe. Gencs etnikai összetételénél láthattuk, hogy a magyar dominancia mellett egy román csoport figyelhető meg a településen. A település közigazgatásilag a közelí Érkáváshoz¹ tartozik, itt található az iskolaközpont is, amely a hozzá tartozó községek, köztük Gencs oktatását is szervezi, irányítja. A magyar többségű településen korábban a református egyház tartotta fent a magyar iskolát, ennek az államosítás vetett véget a II. világháború után. A magyar tagozat viszont a mai napig megmaradt. Nagykároly közelége, az átalakult munkaerőpiac mára azt eredményezte, hogy a nem roma családok

1 Érkáváshoz tartozó települések közigazgatásilag: Érmindszent, Gencs, Illéd, Érhatvan, Radulestelep.

ládok a gyermeküket a közelí városba viszik iskolába, ez igaz a román és a magyar gyerekekre egyaránt, a városban nemzetiségi szerint megfelelő tagozat biztosított. A roma szülők gyermeküket a helyi óvodába, iskolába járatják. Az óvodai nevelésben még jellemzően a magyarokkal vegyesen vesznek részt a gyerekek, megközelítőleg 50–50%-ban. Az óvodai nevelés területén az óvónők elmondják, hogy a legnagyobb gondot az óvodába járás rendszertelensége okozza, késve, esetenként egy-két napot kihagyva járnak a gyerekek óvodába. Ezt sok külső körülmény is befolyásolhatja, egy éjszakai tévézés, rossz idő, kisebb betegség stb. Az óvodai nevelésben Romániában megkülönböztetnek rövid és hosszú programos intézményeket. A hosszú programos óvodák esetében téritési díjat kell fizetni, így annak igénybevétele a családok napi időbeosztásának és anyagi lehetőségeinek függvényében változhat. Gencs esetében ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy a gyermeknek nevelése a délelőtti időszakra korlátozódik, így a délutáni foglalkozások megtartására esély sincs, egy késői ébredés a néhány órás ottlétet tovább rövidíti, így az szinte haszontalaná is válhat.

Ákos esetében az óvodai nevelés atípus formában került megszervezésre. A település központjában kaptak helyet a közoktatási intézmények, így az óvoda is ott található. Az épületben meg kell oldani a román és a magyar csoportok megszervezését, esetenként a magyar csoportok párhuzamos megszervezése is megtörténik, ebben viszont a roma gyerekek többsége figyelhető meg. A kép azonban kicsit árnyaltabb, hiszen a párhuzamos magyar csoportban is vannak roma gyerekek. A csoportbeosztás úgy tűnik, a családok társadalmi státusza szerint történik. A központi óvoda, tekintve a rendelkezésre álló férőhelyek számát, a középső, de még inkább a nagycsoportos gyerekeket fogadja be, akik számára egyébként is kötelező az abban való részvétel. A kisebbek számára a telepen alakítottak ki egy helyiséget, amely óvodaként funkcionál. A baptista gyülekezet egykori imaháza mellett ma már egy új építésű gyülekezeti ház várja a híveket. Egy régi családi ház, amely átalakításra került, amelyben egy nagyobb, kb. 35–40 négyzetméteres csoportszobát alakítottak ki, ez szolgálja a gyerekek óvodai nevelését. E helyt nincs terünk az infrastrukturális jellemzőket hosszan ismertetni, de annyit rögzíthetünk, hogy a csoportszoba nem felel meg minden részletében a 21. századi kihívásoknak. A szegényes bútorzata és egyéb ellátottsága mellett ugyanakkor szakképzett óvónő várja a családok gyermekét, az óvoda a telepi gyerekek számára könnyen megközelíthető. A pedagógiai cél nem más, mint annak az alapvető törekvésnek a biztosítása, amely a korai intézményi szocializáció elindításával a sikeres iskolai felkészítésig és később a sikeres tanulmányi életútig tart. Az óvodai nevelés szükségesége azonban még nem épült be a családok minden napjaiiba, a rendszeres óvodai megjelenésnek, a rutinszerű óvodába járásnak még több év után sincs meg a gyakorlata. Ez nehezíti a tervszerű nevelési munkát, azonban mindenkor fontos közösségszervező szerepe van, hiszen a gyerekek nevelése mellett az anyukák a nagyobb, de az iskolából kimaradó testvérek találkozóhelye is egyben a csoport épülete.

Témánk szempontjából kiemelt jelentősége van az általános iskolai oktatásnak. Ákos mint községi központ az általános iskolával biztosítja az 1–8. osztályos oktatást, valamint az előkészítő 0. osztályt is. Magyar és román tagozat egyaránt működik az

iskolában a magyar Ákoson, a román tagozat Újnámetben² van. Az iskolai adatok azt mutatják, hogy az ákosi iskolában is a roma gyerekek létszámának növekedése tapasztalható, az itteni helyzetet kevésbé az elvándorlás, a gyerekek más településre történő elhordása, mint inkább az etnikai arányok változása befolyásolja. Az iskolában a roma gyerekek aránya 77% feletti volt.

Az iskolai oktatást nehezítő problémák a két település esetében sok hasonlóságot mutatnak. A magas roma arány a pedagógusokat olyan szakmai kihívás elé állítja, amelynek nem minden esetben tudnak megfelelni. A pedagógusok középosztálybeli kultúrája, a tanári pálya egykor presztízse jelentősen átértékelődött, és kérdéses az is, hogy a hátrányos helyzetű gyerekek sikeres oktatását támogató módszertanokat tudják-e alkalmazni (Dávid-Kacsó, 2017). Az alkalmazás kérdése többszintű: egyrésszről a pedagógusok változó helyzetéhez történő alkalmazkodása, másrészről a tőlük jelentős részben független iskolai hiányzások, értékrendbeli különbségek befolyásolhatják az alkalmazhatóságot. A helyzetnek – a terepmunkán folytatott interjük alapján – úgy tűnik, van egy érzelmi oldala is, amelyben a roma iskolákban történő tanítás leértékelődését fedezhetjük fel. A minden nap munkát nehezíti az a szocializációs hátrány, amelyet a gyerekek a családokból hoznak, és amit a jelenlegi óvodai ellátás kevésbé tud kiegyenlíteni, ahogyan a bevezetett 0. osztály is kevésbé tudja biztosítani a hátránykompenzációt, annak ellenére, hogy az iskolában meghatározott tantervi keretek között történik a munka (vö. Nagy, 2018). A gyerekek oktatásával kapcsolatban a „klasszikus” problémák kerülnek elő. A magas hiányzások száma nehezíti a minden nap munkát, amely mögött az oktatással kapcsolatos elköteleződés hiánya, a szociális problémákból fakadó nehézségek (pl. nincs megfelelő ruházat) egyaránt megtalálható, ahogyan azt is említették a pedagógusok, hogy a szülők munkavállalása miatt sok esetben nincs a gyerek közelében olyan felnőtt, aki irányítsa a gyerekek minden napjai felett. Ugyancsak visszatérő problémaként fogalmazták meg a korai gyermekvállalás és az ebből adódó iskolai lemorzsolódás, valamint a hiányzások miatti iskolából történő kimaradás problémáját. Összefoglalón azt láthatjuk, hogy Gencsen és Ákoson is nyomon követhető a különböző szakirodalmakban felsorolt problémák sora, amelyek európai, kelet-európai és romániai színtéren is jelen vannak a romák oktatásával kapcsolatban (Forray – Szegál, 2000; Forray 1998; Szolár, 2006; Mandel, 2017; Dávid-Kacsó, 2017).

5.2. A társadalmi mobilizáció iránya(i)

A társadalmi integráció szempontjából alapvető kérdésnek tűnik, hogy az érintett csoportok körében a társadalmi mobilizáció miként mehet végbe. A mobilizáció a klasszikus megközelítését alkalmazva (Andorka, 2006) a társadalmi pozíció változását értjük, témaánk szempontjából annak vertikális vetülete jelentős, hiszen ez jelentené a társadalmi státusz változását. Talán érdemes ide idéznünk egy gondolatot a Gáborok című dokumentumfilmből (Kocsis-Hoppál, 2006), amelynek kezdő mondata így hangzik: „*Mi leszel, ha nagy leszel? Hát, cigány leszek!*” – mondta a nyárádkarácsonyfalvi gábor cigány fiúcska. Az idézet talán jól mutatja a társadalmi

² Ákoshoz tartozik közigazgatásilag: Ganás, Krasznamihályfalva, Újnámet.

mobilitás kérdését, e példában a kultúra, a hagyomány meghatározottságát hallhat-tuk ki a fiú szavaiból.

A társadalmi mobilizáció és az iskola összefüggésénél alapvetően az intergenerációs mobilizáció meglétét tarjuk a fő kérdésnek, hiszen – ahogyan a romák oktatásával kapcsolatos problémákból kiderült – a hátrányok generációjának való átörökítésének megállítását gondolhatjuk a társadalmi integráció biztosítékának. A mobilizáció kérdéskörét azonban több dimenzióban is vizsgálhatjuk, számunkra relevánsan három területet érdemes áttekintenünk, ezek: a foglalkoztatási, a kulturális és az anyagi mobilitási csatornák (Róbert, 2006).

A foglalkoztatás szerinti mobilitási csatornák alapvető értelmezési kerete, hogy a szülők és a gyerekek foglalkozása hogyan alakul. A két vizsgált településen azt lát-hattuk, hogy a szülők, de még inkább a nagyszülők generációja az 1990-es évek előtti szocialista rendszerben jelentős részben a helyi termelőszövetkezetekben, kisebb részben Románia más területein, az iparban dolgoztak. A szocialista berendezkedés Romániában is, a kelet-európai szocialista országokhoz hasonlóan már a nyolcvanas, de még inkább a rendszerváltást követően alapvetően megváltozott. A nagy foglalkoztatások eltűntek, a piaci viszonyok a korábbi munkavállalási stratégiákat átalakították, és megkövetelték az új helyzethez való alkalmazkodást. A roma közösségek jelentős része, köszönhetően a települések földrajzi fekvésének is, a határon túli munkavállalással próbálkozott, amely eredményes volt, ennek üteme a 2000-es években felgyorsult. Foglalkozásváltás azonban nem jellemzi ezeket a közösségeket, a szülők és a gyerekek közötti változás a terepmunka során nem körvonalazódott. A szülők vállalkozói és bérelmunkás stratégiáit viszik tovább a gyerekek is. Több interjúalany beszélt arról, hogy a mezőgazdasági szezon kezdetétől az ügyesebb, 12–13 éves gyerekek is esetenként elviszik magukkal, így kimaradnak az iskolából. Ennek okai között megfigyelhetjük azt is, hogy a gyermek a család munkaerejeként részt vesz a megélhetés biztosításában, de megfigyelhető az is, hogy a lánygyermekek féltése miatt (idő előtti párkapcsolat) viszik a gyermeket magukkal. A döntés okai sokfélék lehetnek, lényeges jellemzője viszont, hogy a szülő-gyerek relációban az iskolai végzettségen alapuló foglalkoztatásváltás nem vagy csak néhány esetben történt meg a vizsgálat időpontjáig. A roma közösség két fő diplomás fiatalt tart számon.

A kulturális szféra mobilizációjának feltételezett területe az oktatás, az iskolai részvétel lenne. Az iskola a társadalmi mobilitásban betöltendő funkcióját nem tudja teljesíteni, hiszen az alsóbb társadalmi státuszú csoportból érkező gyerekek esélyeit, továbbtanulási gyakorlatát, így a magasabb iskolai végzettség megszerzését nem tudja biztosítani. Ez a probléma általánosnak tekinthető, talán független is attól, hogy roma vagy csak „egyszerűen” hátrányos helyzetű gyerekek esélyeiről beszélünk. Ennek háttérében a sokszor már említett középosztálybeli elvárasok, az oktatási rendszer tehetetlensége, a tananyag merevsége állnak, és még hosszan sorolhatnánk az okokat. Fontos azonban azt is kiemelnünk, hogy az érintett családok esetében is a tudás, a tanulás nem jelenik meg értékként. Pontosabban, az interjúkból mindenki te-lepülésen az rajzolódott ki, hogy a kisebb gyermekek jövőjének felvázolásakor a roma szülők – főként az anyukák – megfogalmazták, hogy a gyermekük számára jobb jövőt szeretnének, azt is elmondták, hogy ennek egyik legfontosabb eleme az iskolai végzettség megszerzése, mert ez ad lehetőséget arra, hogy jobb munkája, jobb élete legyen a

gyermeknek. Ezen a vágott úton, amely megfogalmazása a nem roma környezetnek való megfelelésből is eredhet, azonban úgy tűnik, nem tudnak végigmenni, hiszen a családok iskolai végzettsége jellemzően megreked a 8 általános iskolai végzettségnél, sok esetben még ezt sem éri el. A romák továbbtanulásával kapcsolatban más kutatások rámutattak arra is, hogy roma tanulók esetében magas azoknak a száma, akik nem tervezik a továbbtanulást (Pásztor, 2017). Egyelőre – véleményem szerint – ez az út nem jelentheti a családok kollektív felemelkedését, társadalmi mobilitását.

Ennek a jelenségnak részletes okait nem tudjuk most vizsgálni, viszont a mobilitási csatornák közül még egy aspektusra indokolt kitérnünk. A roma közösségek életében kiemelt fontossággal jelenik meg a munkavállalás, ahogyan arra a lokális közösségek bemutatásánál kitértünk. A munkavállalás – egy szűkebb csoport kivételével – minden két roma közösséget jellemzi. A minden nap megélhetés mellett a gyarapodás lehetőségeinek az igéretét hordozza magában. Az anyagi mobilitási csatorna változásába a fogyasztás színvonalát, a lakáskörülmények változását és az anyagi javak gyarapodását és ennek változatait sorolhatjuk. A két közösség életében a rendszerváltás óta eltelt időszak egyértelműen ezt az utat tette elérhetővé, a vállalkozói lét, a mezőgazdasági béralkotás, bár sajátos munkavállalási stratégiákat alakított ki, a közösségek, a családok gyarapodását hozta magával. A megszerzett jövedelmek jelentős része az anyagi helyzet, a lakáskörülmények javulásában nyilvánult meg. A településeken megjelentek a prémiummárkás gépkocsik, a lakások bővítése, újak építése egyaránt elterjedt, azt is mondhatjuk, hogy a megszerzett jövedelmek jelentős részét a lakások modernizációjára fordítják, ezek a beruházások szinte státuszszimbólumként jelennek meg. A roma közösségekben ez a mobilizációs szféra tűnik a legfontosabbnak, amit magyarázhatunk azzal, hogy a korábbi generációk szegénységéből az utóbbi évtizedek adtak lehetőséget az anyagi boldogulásra, gyarapodásra. Ennek a folyamatnak kedvezett a munkaerőpiaci helyzet is, hiszen a közeli magyarországi területeken folyamatosan jelentkezik a mezőgazdasági béralkotás, ahogyan az építőipar is természetes piaca a vállalkozások tevékenységének. A mobilizáció anyagi szférája tehát elérhető, látható eredményeket hozott a roma családok életében is, amelyhez a jelenlegi tapasztalat szerint nem szükséges az iskolai végzettség.

6. Összefoglalás

A romániai oktatási rendszerben a roma gyerekek nevelése, oktatása kettős kihívás előtt áll. A partiumi roma közösségek jellemzői kapcsán láthattuk, hogy a közösségek létszámgyarapodása a települések alapvető etnikai jellemzőit alakítja át. A romák magyar anyanyelvűek, amely egyúttal azt is jelenti, hogy a magyar nyelvű intézmények fenntartását segítik elő, így a közoktatási intézmények magyar tagozatainak további működése is szoros összefüggésben áll ezzel a tényel. A magyar tagozatok ennek következtében komoly szakmai kihívások előtt állnak, hiszen az eddigi módszertanok nem vezettek a roma gyerekek iskolai sikerehez a két vizsgált településen, az iskolai végzettség tömeges megszerzéséhez, s így a társadalmi mobilitáshoz. A társadalmi mobilizációs folyamat roma családok által történő megítélezése a foglalkozásbeli, kulturális vagy anyagi mobilitási szférák közül az utóbbita koncentrál. Az anyagi javak gyarapodása révén a családok fogyasztási színvonalának, lakhatási körülményeinek a javulása tapasztalható. Ez a gyakorlat a korábbi

generációhoz képest előrelépést jelent, amelynek megőrzése a jelenlegi minta követésével fenntartható, ahoz nem szükséges az oktatási rendszerben való részvétel. Az kérdés, hogy az anyagi javak mellett a középosztály által közvetített és hosszú távon fenntartható társadalmi mobilizáció alapja, az iskolai végzettség mikor kerül a presztízsjavak közé.

Felhasznált irodalom

Andorka R. (2006): *Bevezetés a szociológiába*. Budapest: Osiris Kiadó.

Borsos E. – György, I. (1999): Gencs: egy erdélyi falu a parasztosodás útján. In Borsos-Csite-Letenyei (szerk.): *Rendszerváltozás után. Falusi sorsfordulók a Kárpát-medencében*. Budapest: MTA PTI – Számalk Kiadó.

Dávid-Kacsó Á. (2017): Útvesztő: roma gyermekek a romániai oktatási rendszerben *Erdélyi Társadalom* 15. évf. 1. sz. 43–56.

Farkas Zs. Búcsú a cigányteleptől? Telepfelszámolási programok integrációs hatásai és nem szándékolt következményei a rendszerváltás előtt és 2005–2010 között. *Esély* 2018/1 42–66.

Forray R. K. (1998): A cigányság oktatásának egyes kérdései Európában. *Magyar Pedagógia* 98. évf. 1. szám 3–16.

Forray R. K., Szegál, A. B. (2000): A cigány gyermekek Kelet-Európa iskoláiban. *Educatio* 2000/2. 291–303.

Gödri I. (2004): Etnikai vagy gazdasági migráció? Az erdélyi magyarok kivándorlását meghatározó tényezők az ezredfordulón. *Erdélyi Társadalom* 2. évf. 1. sz. 37–54.

I1 – Vadamecum. A romák társadalmi befogadásának 10 közös alapelve. Forrás: <https://publications.europa.eu/hu/publication-detail/-/publication/7573706d-e7c4-4ece-ae59-2b361246a7b0/language-hu> Letöltés ideje: 2021.02.10.

I2 – 68/2007 OGY határozat a Roma Integráció Évtizede Program Stratégiai Tervről. Forrás: <https://mkogy.jogtar.hu/getpdf?docid=a07h0068.0GY&printTitle=68/2007.%28VI.+28.%29+OGY+hat%C3%A1rozat&targetdate=fffffff4&referer=lawsandresolutions> Letöltés ideje: 2021.03.14.

I3 – A romák integrációjának európai uniós stratégiaja. Forrás: <https://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+TA+P7-TA-2011-0092+0+DOC+PDF+V0//HU> Letöltés ideje: 2021.03.10.

I4 – Anemzeti romaintegrációs stratégiák uniós keretrendszerre 2020-ig. Forrás: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0173:FIN:HU:PDF> Letöltés ideje: 2021.03.10.

I5 – Erdély etnikai és felekezeti statisztikái a népszámlálási adatok alapján, 1852–2011. Varga E. Árpád 2002-től kiegészített adatsorai Forrás: <https://nepszamlalas.adatbank.transindex.ro/?pg=etnikai&id=2210> Letöltés ideje: 2021.03.14.

Fosztó L. (2011): Hol a helye a romáknak az erdélyi egyházakban: vallási intézmények és társadalmi integráció. *Pro minoritate* 2011/3. 113–122.

Kapitány B. (2013): Kárpát-medencei népszámlálási körkép. *Demográfia*, 2013. 56. évf. 1. szám, 25–64.

Kemény I., Janky B., Lengyel G. (2004): *A magyarországi cigányság 1971–2003*. Budapest: Gondolat – MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet.

Kinda I. (2008): Hívők. Egyház és szekta hatása egy székely falu cigány lakosságára. *Mediárium: társadalom – egyház – kommunikáció* 2. évf. 3–4. sz. 25–40.

Kocsis P. Cs. (szerk.) (2019): *A gencsi cigányoknak nincs párja*. Debrecen: Didakt Kiadó.

Kocsis P. Cs., Hoppál B. K. (2006): *Gáborok* dokumentumfilm Forrás: https://www.youtube.com/watch?v=Ea_FTyYKppc&t=345s

Ladányi J., Szelényi I. (2001): A roma etnicitás „társadalmi konstrukciója” Bulgáriában, Magyarországon és Romániában a piaci átmenet korszakában. *Szociológiai Szemle* 2001/4. 85–95.

Mandel K. M. (2017): A romák oktatása Romániában. Diagnózisok és stratégiák. *Romológia* 5. évf. 1. sz. 28–50.

Nagy A. (2018): Harmonikus óvoda-iskola átmenet határon innen és túl. *PAIDEIA* 6. évf. 1. sz. 179–194.

Róbert P. (2006): Mobilitási és reprodukciós folyamatok a magyar társadalomban. In Fényes, H., Róbert, P. (szerk.): *Iskola és mobilitás*. Debrecen. 35–42.

Strategy Of The Goverment Of Romania For The Inclusion Of The Romanian Citizens Belonging To Roma Minority For The Period 2012–2020 Forrás: https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/roma_romania_strategy_en.pdf

Szilágyi F. (2016): Roma népesség a partiumi határmegyékben (Bihar, Szatmár) In Szilágyi, F., Péntes, J. (szerk.): *Roma népesség Magyarország északkeleti határtér ségében*. Nagyvárad: Partium Kiadó, 49–90.

Szolár É. (2006): Az oktatási exklúzió, a társadalmi-gazdasági kirekesztődés és a „bezáródott” mobilitási csatornák. *Magyar Pedagógia* 106. évf. 3. szám 187–213.

Tátrai P. (2010): *Az etnikai térszerkezet változásai a történeti Szatmárban*. Budapest: MTA Földrajztudományi Kutatóintézet.

Varga E. Á. (é.n.): *Erdélyi etnikai és felekezeti statisztikája* Forrás: <http://varga.adatbank.transindex.ro/> Letöltés ideje: 2021.03.10.

Veres V. (2013): Népszámlálás 2011: A népességszám, a foglalkozásszerkezet és iskolázottság nemzetiség szerinti megoszlása Romániában. *Erdélyi Társadalom* 2013/2. 23–54.

SZŐCS ANDOR

Debreceni Egyetem, szocs.andor.phd@gmail.com

Hallgatói munkavállalás és jövőtervez a Partiumi Keresztény Egyetemen

Absztrakt. A felsőoktatási intézmények a fiatalfelnőttkori szocializáció fontos közegét jelentik. Ebben a miliőben találjuk meg a nem-tradicionális hallgatók egyik típusát, akik körében a tanulás melletti munkavállalás egyre fontosabb helyet tölt be a nemzetközi adatok tanúsága szerint. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a fiatalok későbbi elhelyezkedését nagyban elősegítik a tanulmányok során szerzett munkapiaci tapasztalatok. Tanulmányunkban a Partium történelmi térség egyik fontos szereppel bíró egyetemének gazdasági területén tanuló hallgatóira vonatkozó fizetett munka-jellemzőket mutatjuk be. Többek között megtudhatjuk, hogy a hallgatók munkaattitűdjei nagyfokú egyensúlyt mutatnak: a munkahelyi emocionális és anyagi értékek fontossága hasonló mértékű körükben. A hallgatók vállalkozói hajlandósága összességében jelentős, ebbéli tervezik elsősorban a szolgáltatói szektorra irányulnak. A tanulás mellett nem dolgozó és dolgozó hallgatók vállalkozói hajlandósága ugyanakkor nem mutat szignifikáns eltérést, minden csoport körében magas arányt találtunk. A földrajzi-mobilitási készség és migrációs hajlandóság magasabb azok körében, akik gazdaságító-ellátottsága alacsony, ugyanakkor a szülők munkaerőpiaci aktív státusza pozitív hatással van a fiatalok helyben maradási szándékára, a saját és egyetemük megyéjében történő későbbi elhelyezkedés szándéka erős a vizsgált intézményben. Összességeiben elmondható, hogy a hallgatók szabadidős tevékenysége sokrétű, a fizetett munkavállalás előfordulása újszerű a vizsgált felsőoktatási intézményben, de egyre jelentősebb lehet a jövő munkaerőpiaca szempontjából. Munkaattitűdjeik és jövőtervezik ugyanakkor előrevetíthetnek bizonyos későbbi munkapiaci tendenciákat is.

Kulcsszavak: hallgatói munkavállalás, munkaattitűdök, jövőtervez, Partiumi Keresztény Egyetem

Abstract. Institutions of higher education are important agents of adult socialization. We can find a type of non-traditional students in this milieu for whom simultaneous working and studying is playing a more and more important part according to international data. Research results show that the future employment of the youth is greatly helped by work experience gained during their studies. In our study, we present the features of paid

work relating to students of economics at an important university of the historic region of the Partium. Among others, we can see that the work attitudes of students show a high degree of balance: they find emotional and material values equally important. They have a strong inclination to work, on the whole; in this connection, they show a preference for the service sector. The inclination of working and non-working students to work does not show a significant difference as it is equally strong in both groups. Geographical mobility and the inclination for migration is higher among those whose economic capital supply is low. At the same time, the active status of parents on the labor market has a positive effect on the students' intention to stay: they show a strong intention to find their future employment either in their own or in the county of their university. We can state that the free-time activity of the students is manifold; paid work is something of a novelty in the examined institution of higher education but can become more and more important from the point of view of the future labor market. The students' work attitudes and future plans may also project certain future tendencies on the labor market.

Keywords: student paid work, work attitude, future plans, Partium Christian University

1. Bevezetés

Felmerülhet a kérdés, érdemes-e foglalkoznunk az egyetemisták tanulás melletti munkavállalásával, ugyanis a posztszocialista országokban egyelőre az „először tanulj, utána dolgozz” általános szemlélet uralkodik e tekintetben, ugyanakkor a növekvő nemzetközi tendencia egyre inkább túlmutat a klasszikusnak tekinthető, csak a kulturális tőkeszerzést előtérbe helyező szemléleten. Kétségtelen, hogy a hallgatók elsősorban szabadidejükben tudnak fizetett munkát vállalni, és ezt a Bologna-rendszer kurzusfelvételre vonatkozó szabályozása többnyire lehetővé is teszi. Több forrás is utal arra, hogy a tanulás melletti munka a szabadidőt korlátozó mivolta mellett lemorzsolódást növelő faktor, ami az iskolai eredményességre is negatív hatást gyakorol egyes esetekben (Tinto 1993; Eichorst 2014; OECD 2012; 2017; Hussar et al. 2020). Mások amellett foglalnak állást, hogy megfelelő egyensúly mellett (Neyt et al. 2010) számos előnye is kimutatható (Pryor et al. 2012) már az egyetemi évek során: anyagi önállósulás növekedése, életszínvonal növelése, fizetett kurzusok/képzések könnyebb elérése, emberi kapcsolatok bővülése. Az utóbbi évek kutatásai elsősorban munkaerőpiaci aspektusból vizsgálják a nappali tagozatos egyetemisták részidős munkavállalását, látva, hogy nemzetközi szinten folyamatosan növekszik azon fiatalok aránya, akik különböző okokból pénzkereséshez folyamodnak tanulmányai mellett. Egyesek kényszerűségből, mások önszántukból, ismét mások emberi kapcsolataik bővítése okán folyamodnak fizetett munkához. Bármi is legyen az ok, mivel a munkaerőpiac komoly változások előtt áll, fontos szempontként tekint több szerző is erre a

kutatási területre (Quintini 2015; Twenge 2017; Sanaullah 2018; Hussar et al. 2020; Szőcs 2021b).

Tanulmányunkban egy, a Partiumi Keresztény Egyetem Gazdaságtudományi Karán megvalósult survey kutatás eredményeit mutatjuk be, amellyel célunk felhívni a figyelmet a tanulás melletti fizetett munka jelenlétére, ami egyaránt érinti a fiatalokat és az egyetemet. Úgy véljük, könnyebb megérteni a fiatalokat, ha tudjuk, mit csinálnak szabadidejükben. A kutatási eredmények bemutatása előtt fontosnak tartjuk röviden szemléltetni a témaval kapcsolatos empirikus kutatások legfontosabb nemzetközi és regionális eredményeit.

2. Nemzetközi és regionális kitekintés

Az egyetemisták tanulás melletti fizetett munkavállalásának kutatása nemzetközi szinten évtizedekre nyúlik vissza (Hammes–Haller 1983; Volkwein–Schmonsky–Im 1989) több kutatás az ok-okozati összefüggésekre fókusztált (Tinto 1993; Astin 1993; Smith és Taylor 1999; Riggert és társai 2006; Price és társai 2011). Jelentősnek számít ebben a kontextusban az OECD (2012) egyik korábbi nemzetközi komparatív kutatásának azon eredménye, amely szerint a 2008–2012-es gazdasági válság időszakában az ifjúsági korcsoport közel fele érintett a tanulás melletti fizetett munkában mint atipikus foglalkoztatási formában. A kutatási beszámoló arra is felhívja ugyanakkor a figyelmet, hogy a fiatalok munkavállalási aránya eltérő a különböző országokat tekintve. Emellett kiemeli, hogy a jelenség növekvő tendenciát mutat, ahogy annak munkaerőpiaci relevanciája is folyamatosan nő, ami összefüggésbe hozható a makrokörnyezeti tényezők változásaival is: demográfiai, társadalmi, kulturális változásokkal, illetve munkaerőpiaci, technológiai és az oktatási rendszerek átalakulásával is (Curtis–Williams 2002; Quintini 2015; Twenge 2017; Sanaullah 2018).

A kutatási terület Romániában egyelőre nem képezi az oktatáskutatások fókusztát, de regionális szinten, például a szomszédos Magyarországon a kétezres ezredfordulótól kezdődően országos szintű ifjúságkutatások már kitérnek erre az aspektusra is (lásd Magyar Ifjúság 2000; Magyar Ifjúság 2004; Magyar Ifjúság 2008; Magyar Ifjúság 2012; Magyar Ifjúság Kutatás 2016) kimutatva a hallgatói tanulás melletti fizetett munkavállalás növekvő tendenciáját. Ezek a kutatások ugyanakkor a hallgatói munkavállalás okaira, azaz a „miértek”-re a kutatási sajátosságok révén az eddigiekben nem terjedtek ki, azonban megjegyezzük, hogy nemcsak vizsgálták az ifjúsági korcsoport munkavállalásának előfordulását, de a legutóbbi adatfelvétel során kitértek a fiatalok munkaerőpiaci elvárásaira, és részben munkaértekeik feltárására is (lásd Magyar Ifjúság Kutatás 2016). Ezek az eredmények nagymértékű hasonlóságot mutatnak az OECD (2012) nemzetközi kutatás eredményeivel: a hallgatói munkavállalás a felsőoktatásban tanuló fiatalok körülbelül felét érinti, a tanulás melletti rendszeres jellegű (hetente előforduló) fizetett munka ugyanakkor a fiatalok mintegy tíz százalékát (Laki 2011; Széll–Nagy 2018). Az országos eredményeket nyomatékosítják az észak-alföldi régióra vonatkozó egyes ifjúságkutatási adatok is (Regionális Ifjúsági Stratégia 2010; Campus-

lét kutatás 2010; HERD kutatás 2012). A Debreceni Egyetem CHERD-H¹ kutatóközpontjának eredményei minőségi alapot képeznek a hallgatói lét és hallgatói értékvilág változó mivoltának megismeréséhez (lásd Bocsi 2013; 2015; Pusztai-Szigeti 2018), ugyanakkor a hallgatók tanulás melletti fizetett munkavállalásához kapcsolódóan is találunk regionális eredményeket (Kocsis 2017; Kocsis-Pusztai 2020; Szócs 2013; 2014a; 2014b; 2021a), amelyek kiternek nemcsak annak folyamatosan növekvő mivoltára, de a fizetett munka rövid távon kimutatható előnyeire és hátrányaира is, a felsőoktatáskutatás különböző aspektusaiból szemléltve a hallgatói munkavállalást.

3. A kutatási minta jellemzői – hipotézisek

Nemzetközi szakirodalomra és regionális kutatási eredmények ismeretében vizsgáltuk a Partiumi Keresztenyi Egyetem közigazdaságtudományi karán tanuló nappali tagozatos hallgatók tanulás melletti fizetett munkavégzési jellemzőit. A kutatás kérdőíves adatfelvétellel valósult meg 2016 áprilisában, személyes megkereséssel. A survey módszerrel megvalósult lekérdezésbe 101 nappali tagozatos hallgató kapcsolódott be, ami a tanszék alappoplációjának körülbelül ötven százalékát jelentette. Kérdezőbiztosok segítségével minden egyes hallgatónak lehetősége volt bekerülni a mintába. A minta 70%-a alapképzéses hallgató, 30%-a pedig mesterszakos. Az elemzés során az SPSS statisztikai programot használtuk: a kvantitatív adatokkal gyakorisági eloszlásokat és kereszttáblás méréseket, illetve faktorelemzést is végeztünk, hogy minél közelebbi képet nyújthassunk a tanulás mellett végzett munka jellemzőiről, a hallgatók motivációiról, munkaattitűdjeikről és jövőterveikről.

Négy hipotézist fogalmaztunk meg, ugyanakkor az elemzés során kiterünk további alapmegoszlásokra is.

H1. A pénzorientált hallgatók magasabb arányát feltételeztük Medgyesi-Róbert (1998) nyomán, az értékorientált hallgatói attitűd helyett.

H2. A fizetett munkában érintett hallgatók tudatos jövőtervekkel rendelkeznek (NCES 1998; Pryor et al. 2012), ami megmutatkozik jövőterveik sokrétűségén, de vállalkozói hajlandóságukon is.

H3. A vallásukat aktívan gyakorló hallgatók munkaattitűdjei magas fokú értékorientáltságról tesznek tanúságot, ellentétben nem vallásos társaikkal, akik inkább az instrumentális értékek iránt vannak elköteleződve.

H4. A hallgatók körében magas a munkaerőpiaci területi mobilitási hajlandóság.

4. Kutatási eredmények

A mintába 101 fő, a közigazdaságtudományi karon tanuló hallgató került be, mindenkorban nappali tagozatos hallgatók (1. táblázat). Felülréprezentáltan a bank- és pénzügyszakos hallgatók, illetve a kereskedelmi, turisztikai szakos hall-

¹ Lásd bővebben: www.cherd.unideb.hu

gatók kerültek a mintába. A táblázatból az is látható, hogy a szakok különböző évfolyamain tanuló hallgatók hasonló mértékben kerültek a mintába.

1. táblázat: A minta megoszlása (N, %)

Szak/szakpár	Évfolyam			Összesen
	1	2	3	
Bank és pénzügyek	18	16	10	45
	17,8%	15,8%	9,9%	44,6%
Idegenforgalmi gazdaságтан	3	1	0	4
	3,0%	1,0%	0,0%	4,0%
Menedzsment	0	0	10	10
	0,0%	0,0%	9,9%	9,9%
Turisztika	11	10	8	29
	10,9%	9,9%	7,9%	28,7%
Vállalkozásfejlesztési menedzsment	2	10	0	13
	2,0%	9,9%	0,0%	12,9%
Összesen	34	37	28	101
	33,7%	36,6%	27,7%	100%

Forrás: saját kutatás, Partiumi Kereszteny Egyetem, 2016

Az adatbázis vizsgálata során (2. táblázat) azt az eredményt kaptuk, hogy a hallgatók több, mint 20 százaléka dolgozik alkalomszerűen, rendszeresen viszont csupán a 7 százalékuk. Elgondolkodtató adat számunkra, hogy a megkérdezettek 70 százaléka egyáltalán nem dolgozik/dolgozott egyetemi tanulmányai alatt. A hallgatók szakonkénti bontását figyelembe véve azt találtuk, hogy a bank és pénzügyek alapszak, illetve a Vállalkozások fejlesztésének menedzsmentje mesterszak hallgatói körében a leginkább elterjedtebb a fizetett munkavállalás:

2. táblázat: Szorgalmi időszakban végzett munka szakonkénti megoszlásai (N, %)

Szak	Fizetett munka előfordulása			Összesen
	Soha	Alkalomszerűen	Rendszeresen	
Bank és pénzügyek	36	7	1	44
	36,6%	6,9%	1,0%	44,6%
Idegenforgalmi gazdálkodás	2	2	0	4
	2,0%	2,0%	0,0%	4,0%
Menedzsment	6	2	2	10
	5,9%	2,0%	2,0%	9,9%

<i>Turisztika</i>	22	7	0	29
	21,8%	6,9%	0,0%	28,7%
<i>Vállalkozásfejlesztési menedzsment</i>	4	5	4	13
	4,0%	5,0%	4,0%	12,9%
<i>Összesen</i>	71	23	7	101
	70,3%	22,8%	6,9%	100%

Forrás: saját kutatás, Partiumi Kereszteny Egyetem, 2016

Kutatásunkban azt is vizsgáltuk, hogy a tanéven kívül milyen mértékű a munkavégzés előfordulása. Azt találtuk, hogy szünidőben a rendszeres munkavégzés a megkérdezettek 19 százalékát érinti, ami jelentős eltérést mutat a táblázatban vizsgált adatokhoz képest. Értelemszerűen a felszabaduló szabadidő, de vélhetően az egyetem külső kapcsolatai révén is magasabb a szünidei munkavégzés előfordulása. Az iskolai szünetekben továbbá jelentős számban dolgoznak alkalomszerűen, mintegy 35 százalékuk érintett ebben. Releváns eredménynek találjuk, hogy a tanulmányok jellegéhez nagymértékben kapcsolódik a tanulás mellett végzett munka, a hallgatók 28 százaléka szerint mindenkor vagy többnyire saját szakjukhoz kapcsolódó munkát tudnak végezni.

Az önkéntes munkavégzés az egyetem vizsgált karán egyelőre ritkán előforduló jelenség, a rendelkezésre álló adatok szerint rendszeres formában a hallgatók csupán 5 százaléka lát el önkéntes munkát, noha meglátásunk szerint ez nagymértékben segíthet a későbbi munkaerőpiaci elhelyezkedésben, akár mint tapasztalatszerzés, akár mint kapcsolatitőke-építést segítő szempont.

Vizsgálatunk részét képezte az is (3. táblázat), hogy a nemek között hogyan oszlik meg a tanév közbeni munkavégzés előfordulása. Az adatok azt mutatják, hogy a férfiak körében szignifikánsan alacsonyabb a szorgalmi időszakban végzett fizetett munka gyakorisága, mint a nők körében:

3. számú táblázat: Nemi különbségek a tanulás melletti munkavégzésben (N, %)

Nem	A szorgalmi időszakban végzett munka gyakorisága			Összesen
	Soha	Alkalomszerűen	Rendszeresen	
Férfi	22	9	1	32
	21,8%	8,9%	1,0%	31,7%
Nő	49	14	6	69
	48,5%	13,9%	5,9%	68,3%
<i>Összesen</i>	71	23	7	101
	70,3%	22,8%	6,9%	100%

Forrás: saját kutatás, Partiumi Kereszteny Egyetem 2016

Khi négyzet 0,043

Hipotézisek vizsgálata

H1: Elsőként a fiatalok munkához, munkaerőpiachoz való viszonyát, azaz munkaattitűdjéit vetettük vizsgálat alá, mint ami meghatározza azt, hogy valaki egyáltalán végezzen-e „főállású hallgatóként” fizetett munkát. Az adatok nagymértékű hasonlóságot mutatnak a regionális egyetemi ifjúságkutatások adataival (Szőcs 2013; 2014a; 2021b), azaz a pénz- és értékorientáltság hasonló fontossággal bír a fiatalok munkaerőpiaci életében. Három esetben szintén hasonló adatokat találtunk a regionális ifjúságkutatási eredményekhez viszonyítva: a fiatalok egyharmada nem csapatjátékos, közel negyven százalékuk számára nem fontos a felelősségteljes munka, de több, mint húsz százalékuk számára az sem fontos, hogy a végzett munka a társadalom számára hasznos legyen.

A munkamotivációkat munkaattitűdök mérésével vizsgáltuk, azonban fontosnak tartottuk, hogy a közel 20 vizsgálati változót faktoranalízissel közel hozzuk egymáshoz. Miután szignifikáns kapcsolatot mutatott (sig 0,000), három különböző faktort hoztunk létre (4. táblázat), amely során azt találtuk, hogy magas faktorsúllyal szerepel majdnem az összes változó, vagyis a munkahelyi értékorientáltság és a munkahelyi pénzorientáltság hasonlóan fontos a vizsgált populáció körében, azaz mindenki hasonló mértékben fordul elő, amikor egy új munkahely kapcsán felmerülnek az igények. Ehhez hasonló adatokat találtunk a HERD 2012 regionális nagymintás kutatásban is (Szőcs 2014b; 2021b).

4. táblázat: Hallgatók tipizálása munkaattitűdök faktorelemzése alapján

	Érték- és pénzorientált	Biztonságra törekvő	KARRIERISTA
Magas kereset	,393	,192	-,482
Biztos állás	,392	,402	-,121
Előrelépési lehetőség	,603	,001	-,220
Szabad döntések	,253	,371	,174
Érdekes legyen	,626	,204	-,237
Jó hangulat	,371	,119	-,109
Sikerélményt nyújtson	,659	,166	,430
Emberekkel találkozni	,667	-,259	,089
Hasznos legyen	,572	-,080	,475
Felelősséggel járjon	,630	-,374	-,053

Nem megerőltető	,184	,460	,432
Önállóság legyen	,333	-,366	,175
Másokon segíthessek	,661	-,115	,322
Barátságos kollégák	,699	,099	-,130
Teljesítményközpontú	,457	,532	,278
Legyen idő a családra	,653	,412	-,067
Változatos legyen	,630	-,017	,004
Csapatmunka	,345	,026	,558
Lakóhelyhez közel	,252	,557	,196
Szakmai kihívás legyen	,619	-,373	-,212
Legyen továbbképzés	,385	-,343	-,003
Híres legyen	,465	-,194	-,108
Bejelentett állás legyen	,380	,464	,251

Forrás: saját kutatás, Partiumi Kereszteny Egyetem, 2016

Hipotézisünk nem igazolódott, hiszen a mintában résztvevő hallgatók körében nagymértékű egyensúlyt találtunk a pénz- és értékorientáltság tekintetében. Ennek az egyensúlynak több oka lehet, feltételezésünk szerint egyik ilyen ok lehet a fizetett munkavállalás előfordulásának alacsony mértékéből adódó a priori (tapasztalatot megelőző) szubjektív értékelés. Felismerhetővé vált néhány tipikusan az Y generációra jellemző tulajdonság is, mint a jó hangulat igénye munkahelyen, vagy a változatosság.

H2: Azt találtuk, hogy a kérdezettek közel ötven százalékánál már van a családi háttérben működő vállalkozás, ami hozzájárul a válaszadók vállalkozói hajlandóságának erősödéséhez. Az 5. számú táblázat ezt mutatja be, rámutatva arra, hogy a két vizsgált változó között nem csupán a véletlennek köszönhető szignifikáns kapcsolat áll fenn (Khi négyzet):

5. táblázat: Vállalkozói hajlandóság és vállalkozók a családban (N, %)

Vállalkozás a családban	Igen	46	45,5%
	Nem	55	54,5%
	Összesen (N/%)	101	100,0%
Vállalkozói hajlandóság	Igen	57	56,4%
	Nem	44	43,6%
	Összesen (N/%)	101	100,0%

Forrás: saját kutatás, Partiumi Keresztenyi Egyetem 2016

Khi négyzet 0,034

Hipotézisünk igazolására vizsgáltuk azt is nyitott kérdésben, hogy – amennyiben a hallgató tervez vállalkozóvá válni –, mely ágazatba/vállalkozási területbe szeretne belevágni. Ezt a relevancia továbbmelyítése érdekében egy külön táblázatban mutatjuk be (6. táblázat), csoportosítva azokat a vállalkozási területeket, amelyek egyazon szűk körbe tartoznak, vagy túlságosan tág volt a válaszadás:

6. táblázat: Vállalkozói szándék irányultsága (N)

Bank szakma, pénzügy, könyvelés	8	Kisbolt	1
Cukrászda, kávész, étterem	5	Szépségápolás	1
Gyerekkel kapcsolatos	1	Logisztika, áruszállítás	1
Ingatlanügy	2	Mezőgazdaság	3
Innováció	1	Rendezvényszervezés	1
Turizmus, vendéglátás	22	Egyéb szolgáltatói ipar	4

Forrás: saját kutatás, Partiumi Keresztenyi Egyetem, 2016

Megjegyezzük, hogy a tanév közben rendszeresen munkát vállaló és nem vállaló hallgatók körében nem találtunk szignifikáns eltérést vállalkozói hajlandóság tekintetében.

H3: A vállásukat gyakorló hallgatókat jobban jellemzi az értékorientáltság, mint az instrumentális értékek iránti viszonyulás. Ennek tisztázásához olyan adatokat kerestünk, amelyek szignifikáns összefüggést mutatnak: ilyen lett a munka társadalmi hasznossága, a magas kereset igénye és az előrelépés is, mint munkahelyi elvárás. A munka társadalmi hasznossága és a vallásosság (7. táblázat) kapcsán azt találtuk, hogy a vallásosság magas arányban reprezentálja a válaszadókat, a munka társadalmi hasznossága pedig magas arányban fontos szempont körükben.

7. táblázat: Vallásosság és a munka társadalmi hasznosságának fontossága (N, %)

Vallásosság mértéke	Társadalmi hasznosság				
	egyáltalán nem	nem fontos	fontos	nagyon fontos	összesen
Egyház tanítását követem	0	3	17	6	26
	0,0%	11,5%	65,4%	23,1%	25,7%
Magam módján vagyok vallásos	2	12	29	11	54
	3,7%	22,2%	53,7%	20,4%	53,5%
Nem tudom	0	5	2	1	8
	0,0%	62,5%	25,0%	12,5%	7,9%
Inkább nem vagyok vallásos	1	4	5	1	11
	9,1%	36,4%	45,5%	9,1%	10,9%
Határozottan nem vallásos	1	1	0	0	2
	50,0%	50,0%	0,0%	0,0%	2,0%
Összesen	4	4	25	53	19
	4,0%	4,0%	24,8%	52,5%	100,0%

Forrás: saját kutatás, Partiumi Kereszteny Egyetem, 2016

Khi négyzet 0,015

Vizsgálódásunk folytatásában (8. táblázat) a magas kereset iránti igény és a vallásosság korrelációját is vizsgáltuk, amely alapján kijelenthető, hogy a legdominánsabb formában a nem vallásosakról mondható el a pénzorientáltság jelenté. A magas kereset (mint mérési változó) bevonása tehát azt igazolja, hogy a vallásosak inkább értékorientáltak, de igazolja eredeti feltevésünket is, miszerint a nem vallásosak pénzorientáltak.

8. táblázat: Vallásosság és magas kereset igénye (N, %)

Vallásosság	Magas kereset				összesen
	egyáltalán nem	nem fontos	fontos	nagyon fontos	
Egyház tanítását követem	0	0	20	6	26
	0,0%	0,0%	76,9%	23,1%	100%
Magam módján vagyok vallásos	1	1	36	16	54
	1,9%	1,9%	66,7%	29,6%	100%
Nem tudom	0	1	6	1	8
	0,0%	12,5%	75,0%	12,5%	100%

<i>Inkább nem vagyok vallásos</i>	0	0	6	5	11
	0,0%	0,0%	54,5%	45,5%	100%
<i>Határozottan nem vallásos</i>	0	0	1	1	2
	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%	100%

Forrás: saját kutatás, Partiumi Kereszteny Egyetem, 2016 Khi négyzet 0,049

Hipotézisünket egy harmadik szemponttal is alá kívántuk támasztani, ezért a munkahelyi előrelépés fontosságát is összefüggésbe hoztuk a vallásossággal (9. táblázat). Azt találtuk, hogy a „bizonytalanok” és a vallásosak körében egyaránt jellemzően nagyon fontos a karriermobilitás:

9. táblázat: Vallásosság és előrelépés lehetősége (N, %)

Vallásosság	Előrelépés				
	<i>egyáltalán nem</i>	<i>nem fontos</i>	<i>fontos</i>	<i>nagyon fontos</i>	<i>összesen</i>
<i>Egyház tanítását követem</i>	0	1	13	11	26
	0,0%	3,8%	50,0%	42,3%	100%
<i>Magam módján vagyok vallásos</i>	2	3	25	23	54
	3,7%	5,6%	46,3%	42,6%	100%
<i>Nem tudom</i>	0	0	2	6	8
	0,0%	0,0%	25,0%	75,0%	100%
<i>Inkább nem vagyok vallásos</i>	0	1	7	3	11
	0,0%	9,1%	63,6%	27,3%	100%
<i>Határozottan nem vallásos</i>	0	0	0	2	2
	0,0%	0,0%	0,0%	100%	100%

Forrás: saját kutatás, Partiumi Kereszteny Egyetem, 2016 Khi négyzet 0,044

H4.: Megnéztük (10. táblázat) a hallgatók anyagi helyzetét, és azt összevetettük jövőterveikkel, amiből az látható, hogy leginkább a nélkülözésben érintett hallgatók mobilisak földrajzi szempontból:

10. táblázat: Hallgatók földrajzi mobilitása és gazdasági tőkeellátottság (N, %)

Anyagi helyzet	Munkába állás tervezett helye				összesen
	<i>egyetem megyéje</i>	<i>lakóhely megyéje</i>	<i>más megye</i>	<i>EU</i>	
<i>néha nélkülöznek</i>	0	1	0	1	2
	0,0%	50,0%	0,0%	50,0%	100%

<i>időnként előfordul anyagi gond</i>	8	30	1	25	65
	12,3%	46,2%	1,5%	38,5%	100%
<i>ritkán fordul elő anyagi gond</i>	6	14	1	12	34
	17,6%	41,2%	2,9%	35,3%	100%
<i>egyáltalán nem fordul elő nélkülözés</i>	14	45	2	38	101
	13,9%	44,6%	2,0%	37,6%	100%

Forrás: saját kutatás, Partiumi Kereszteny Egyetem, 2016

Khi négyzet 0,036

Az anyagi ellátottság tekintetében jól kirajzolódik a hallgatók átlagosan nézve elfogadhatónak számító anyagi helyzete.

Azon hallgatók, akik havi szinten megtakarítani is tudnak, előzőekhez hasonlóan szintén felfedezhető a földrajzi mobilitási készség jelenléte, bár az előbbiiktől alacsonyabb mértékben (10–15 százalékuk tervez a lakóhely megyéjében vagy külföldön dolgozni), így hipotézisünk e tekintetben részben igazolódott. Bevontuk vizsgálatunkba a szülők munkaerőpiaci státuszát (11. táblázat) mint amely tényező szintén hatással lehet a földrajzi mobilitásra, ennek eredményeit láthatjuk az alábbi táblázatban:

11. táblázat: Földrajzi mobilitás és az édesapa munkaerőpiaci státusza (N, %)

Hol tervez dolgozni?	Apa dolgozik		Összesen
	Igen	Nem	
Egyetem megyéje	13	1	14
	92,9%	7,1%	13,9%
Lakóhely megyéje	37	6	45
	82,2%	13,3%	44,6%
Más megyében	1	1	2
	50,0%	50,0%	2,0%
EU-országban	30	6	38
	78,9%	15,8%	37,6%
EU-n kívül	2	0	2
	100,0%	0,0%	2,0%
Összesen	83	14	101
	82,2%	13,9%	100%

Forrás: saját kutatás, Partiumi Kereszteny Egyetem, 2016

Khi négyzet 0,050

Az EU-ban történő elhelyezkedési tervek relációjában úgy véljük, az édesapák foglalkozási státusza és munkapiaci aktivitása fontos szempont, ennek pozitív mivolta esetén szignifikánsan magas azon hallgatók aránya, akik saját és egyetemük megyéjében terveznek később munkát találni.

5. Összefoglalás

A vizsgált hallgatók körében a tanulás melletti fizetett munkavállalás előfordulása alacsony mértékűnek számít nemzetközi viszonylatban szemlélve, felülréprezentálta voltak érintettek a vizsgált időszakban a bank és pénzügyek, illetve a vállalkozásfejlesztési menedzsment szak hallgatói. Releváns eredménynek találjuk, hogy a tanulmányokhoz nagymértékben kapcsolódik a tanulás mellett végzett munka, a hallgatók 28 százaléka szerint mindenkor többnyire saját szakjukhoz kapcsolódó munkát tudnak végezni.

A válaszadók munkaattitűdjei, munkaerőpiaci elvárásai egyensúlyt mutatnak, az emberi értékek fontossága hasonlóan magas arányú a munkavégzés során, mint az anyagiak, amit a munka elvégzése után kapnak. Láthattuk, hogy a vallásosság intenzitása nem befolyásolja bizonyíthatóan a hallgatók munkaattitűdjeit, munkához való hozzáállását, de kétségtelen, hogy a vallásosság pozitív hatást gyakorol a hallgatókra.

A hallgatók vállalkozói hajlandósága és vállalkozóvá válási tervei egyértelműen magas arányt mutatnak, a vizsgált populáció 45 százaléka tervez a munkaerőpiacra vállalkozóként érvényesülni, legtöbben a szolgáltatói szektorban képzelik el jövőjüket. A tanév közben rendszeresen munkát vállaló és nem vállaló hallgatók körében nem találtunk szignifikáns eltérést vállalkozói hajlandóság tekintetében.

A földrajzi-mobilitási készség és migrációs hajlandóság magasabb azok körében, akiknek gazdaságítóké-ellátottsága alacsony, ugyanakkor a szülők munkaerőpiaci aktív státusza pozitív hatással van a fiatalok helyben maradási szándékára, a saját és egyetemük megyéjében történő későbbi elhelyezkedés szándékára jelentős mértékű a vizsgált intézményben.

Összességeiben elmondható, hogy a hallgatók szabadidős tevékenysége sokrétű, a fizetett munkavállalás előfordulása újszerű a vizsgált felsőoktatási intézményben, de egyre jelentősebb lehet a jövő munkaerőpiaca szempontjából. Az intézmény számára érdemes lehet (további) lépéseket tenni karrierirodák létrehozásában és a munkáltatókkal történő kapcsolatfelvételben. A hallgatók munkaattitűdjei és jövőterveik ugyanakkor előrevetíthetnek bizonyos későbbi munkapiaci tendenciákat is.

Felhasznált irodalom

Astin, A. W. (1993). *Preventing students from dropping out*. San Francisco: Jossey Bass.

Bocsi V. (2013). Munkaértékek a felsőoktatásban. In Darvai T. (szerk.): *Felsőoktatás és munkaerőpiac: Eszményektől a kompetenciák felé*. Szeged: Belvedere, 67–85.

Bocsi V. (2015). *A felsőoktatás értékmetszetei*. Budapest: Új Mandátum Kiadó.

Curtis, S. – Williams J. (2002). The reluctant workforce: undergraduates' part-time employment. *Education and Training*, 44(1), 5–10.

Eichhorst, W. (2014). Fixed-term contracts. Are fixed-term contracts a stepping stone to a permanent job or a dead end? *IZA World of Labor*.

Hammes, J. F. – Haller, E. J. (1983). Making ends meet: Some of the consequences of part-time work for college students. *Journal of College Student Personnel*. 24(6), 529–535.

Hussar, B. – Zhang, J. – Hein, S. – Wang, K. – Roberts, A. – Cui, J. – Smith, M. – Bullock M. F. – Barmer, A. – Dilig, R. (2020). *The Condition of Education 2020 (NCES 2020-144)*. Washington: U.S. Department of Education.

Kocsis Zs. (2017). A hallgatói munkavállalás jellemzői a debreceni és a nyíregyházi egyetemisták körében. *PedActa*, 7(1), 81–89.

Kocsis Zs., Pusztai G. (2020). Student Employment as a Possible Factor of Dropout. *Acta Polytech. Hung.* 17 (4), 183–199.

Laki L. (2011). Fiatalok a munkaerőpiacnak. In Bauer B. – Szabó A. (szerk.): *Arctalan (?) Nemzedék. Ifjúság 2000–2010*. Budapest: Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, 115–130.

Medgyesi R. – Róbert P. (1998). Munkaattitűdök: időbeli és nemzetközi összehasonlítás. In Kolosi T. – Tóth I. Gy. (szerk.): *Társadalmi Riport*. Budapest: TÁRKI, 437 – 457.

NCES (1998). *The Condition of Education 1998*. NCES 98-013, Washington: D.C.: U.S. Government Printing Office. <https://nces.ed.gov/pubs98/98013.pdf>

Neyt, B. – Omey, E. – Baert, S. – Verhaest, D. (2018). Does Student work really affect educational outcomes? A review of the literature. *Journal of Economic Survey*. 33(3), 896–921.

OECD (2012). *Students at work*. <https://www.oecd.org/statistics/students-at-work.htm>

OECD (2017). *PISA 2015 Results - Students'Well-Being*. <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Results-Students-Well-being-Volume-III-Overview.pdf>

Price, R. – McDonald, P. – Bailey, J. – Pini, B. (2011). *Young People and Work*. Burlington: Ashgate Publishing Company.

Pryor, J. H. – Eagan, K. – Palucki B. L. – Hurtado, S. – Berdan, J. – Case, M. H. (2012). *The American Freshman: National norms fall 2012*. Los Angeles: Higher Education Research Institute (HERI), UCLA. <https://www.heri.ucla.edu/monographs/TheAmericanFreshman2012-Expanded.pdf>

Pusztai G. – Szigeti F. (2018). *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.

Quintini, G. (2015). *Working and Learning: A Diversity Of Patterns*. OECD Social, Employment and Migration Working Papers No. 169. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5jrw4bz6hl43en.pdf?expires=1601331291&id=id&accname=guest&checksum=7DC0B401891EDE50951CDCF06259DA9A>

Sanaullah, N. (2018). The future of work and youth. *European Youth Forum*, Bruxelles. https://www.skillsforemployment.org/edmsp1/groups/skills/documents/skpcontent/cdff/mjm2/~edisp/edmsp1_236025.pdf

Smith, N. – Taylor, P. (1999). Not for lipstick and larger: students and part-time work. *Scottish Affairs Journal*, 28(1), 147–163.

Steven, C. R. – Mike, B. – Joseph, M. P. – Daniel, A. – Carolyn, R. P. (2006). Student Employment and Higher Education: Empiricism and Contradiction. *Review of Educational Research*, 76(1), 63–92.

Széll K. – Nagy Á. (2018). Oktatási helyzetkép: iskolai életutak, tervezek és lehetőségek. In Nagy Á. (szerk.): *Margón kívül – magyar ifjúságkutatás 2016*. Budapest: Excenter Kutatóközpont, 54–97.

Szócs A. (2013). Munkaviszony és viszony a munkához – hallgatók a Debreceni Egyetemen. In Darvai T. (szerk.): *Felsőoktatás és munkaerőpiac – eszményektől a kompetenciák felé*. Szeged: Belvedere Kiadó, 87–124.

Szócs A. (2014a). Dolgozva tanulni, tanulva dolgozni – társadalmi hatások a partiumi hallgatók körében. In Ceglédi T., Gaál A., Nagy Z. (szerk.): *Határátlan oktatáskutatás: Tanulmányok a 75 éves Kozma Tamás tiszteletére*. Debrecen: Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ, 229–242.

Szócs A (2014b). Teher alatt nő a pálma. In Fényes H., Szabó I. (szerk.): *Campus-lét a Debreceni Egyetemen*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó, 159–182.

Szócs A. (2021a). Hallgatói munkavállalás és intézményi társadalmi tőke hatások. In Simonics I. – Holi I. – Tomory I. (szerk.): *Módszertani újítások és kutatások a szakképzés és a felsőoktatás területén*. Óbudai Egyetem, 306–322.

Szócs A. (2021b). *Hallgatói munkavállalás a felsőoktatási expanziót követő években*. PhD-kézirat.

Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago: University of Chicago Press.

Twenge, J. M. (2017). *iGen, Why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy—and completely unprepared for adulthood—and what that means for the rest of us*. Simon and Schuster.

Volkwein, J. F. – Schmonsky, R. J. – Im, Y. S. (1989). The impact of employment on the academic achievement of full-time community college students. *Association for Institutional Research Annual Forum*, Baltimore. <https://catalogue.nla.gov.au/Record/5505797>

ISKOLA ÉS TÁRSADALOM

BALÁZS-FÖLDI EMESE

PhD, Debreceni Egyetem Gyermeknevelési- és Gyógypedagógiai Kar,
balazs.foldi.emese@ped.unideb.hu

Fogyatékosság és bullying az iskolában

Absztrakt. Napjainkban egyre súlyosabb problémaként jelenik meg az iskolai és az online térben történő zaklatás. Empirikus kutatások bizonyítják, hogy a bántalmazás, különösen az iskolán belüli zaklatás, növekvő tendenciát mutat mind hazánkban, mind az Európai Unió országaiban. A társadalomtudományi vizsgálatok kiemelt figyelmet fordítanak a bullying és a cyberbullying hátterében álló okok feltárására. A hazai kutatások kevés figyelmet fordítottak eddig a fogyatékossággal élő személyeket, illetve a sajátos nevelési igényű gyermekeket ért bántalmazás, zaklatás területére. A tanulmány célja, hogy szakirodalmi áttekintés segítségével képet adjon a fogyatékossággal élő népességet ért bántalmazással kapcsolatban, nemzetközi kitekintésben bemutassa az ezzel kapcsolatos ismereteket, kutatási eredményeket. Célunk, hogy a rendelkezésre álló szakirodalmak alapján megismerjük, mennyire érinti a fogyatékossággal élő diákokat a kortárs, illetve internetes zaklatás, milyen tényezők járulnak ahoz hozzá, hogy áldozattá váljanak.

Kulcsszavak: kirekesztés, áldozattá válás, integráció, internethasználat, internetes zaklatás

Abstract. These days, the prevalence of school bullying and cyberbullying is becoming an increasingly serious problem. Empirical research proves that bullying, especially school bullying, shows an increasing trend both in Hungary and in the countries of the European Union. Social science research devotes particular attention to explore the underlying causes of bullying and cyberbullying. Hungarian research has so far paid little attention to the area of abusing and bullying persons with disability and children with special educational needs. Based on an overview of professional literature, the study aims at providing a picture of bullying suffered by the disabled population and presenting related knowledge and research results from an international perspective. Our aspiration is to explore, based on the available professional literature, how much bullying by mates and cyberbullying affect students with disability and which factors contribute to their harassment.

Keywords: exclusion, victimization, integration, internet using, cyberbullying

1. Bevezetés

A fogyatékosügy egyik kiemelt célja, hogy az érintett hátrányos helyzetű csoport társadalmi integrációja és részvétele minél magasabb szinten teljesüljön az élet minden területén. Az esélyegyenlőség megvalósulásának egyik eszköze az oktatás, ahol integrált keretek között tanulhatnak a fogyatékossággal élő személyek. A többségi társadalom tagjaival való közösségi lét növeli a fogyatékossággal élő embereket ért zaklatások lehetőségét. Az együttnevelés feltételei közé tartozik a befogadó iskolai közösség, a tanárok és a kortársak pozitív szemlélete és viszonyulása. Ellenkező esetben a fogyatékossággal élő diákok perifériára kerülhetnek, vagy kirekesztődhetnek az osztályközösségből, súlyosabb esetben bántalmazás érheti őket.

A tanulmány bemutatja a zaklatás, az iskolai zaklatás és az internetes zaklatás fogalmát, jellemzőit, majd általános áttekintést ad a fogyatékossággal élő tanulók bullyingban és cyberbullyingban való érintettségről, illetve az áldozattá válás okáról, sajátosságairól. Eredményeink felhívják a figyelmet a témaban végzett további szecunder, illetve primer vizsgálatok szükségességére, valamint az iskolai közösségek felkészítésének jelentőségére.

2. Zaklatás

A zaklatás kérdésköre már 50 éve a nemzetközi kutatások középpontjába került. Hazánkban elsősorban az iskolában megjelenő kortársbántalmazásra fókuszál a kutatók figyelme. Ehhez Olweus 1999-ben megjelenő tanulmánya jelentette a tudományos alapot (Olweus, 1999). Hatására több szerző (Figula, 2004, Buda, 2008, 2015a, 2015b) reprezentatív vizsgálat keretében kezdte meg a téma kör mélyebb feltárását. A téma-ban született kutatási eredmények megállapítják, hogy a zaklatás mértéke emelkedő tendenciát mutat, illetve azonosítják azokat a tényezőket is, amelyek befolyásolják és meghatározzák a zaklatóvá vagy áldozattá válás lehetőségét. A társadalomtudomány elsősorban az agressziókutatás kapcsán vizsgált esetekben figyelt fel az iskolában jelen lévő kortársak közötti agresszióra, zaklatásra (Buda, 2008). Ezek mellett nagyobb tudományos figyelmet az utóbbi évek technológiai fejlődése hatására az online térben megjelenő zaklatás, a cyberbullying kapott.

2.1. Iskolai zaklatás

A zaklatás egyik megjelenési területe a köznevelési intézményrendszer. Az iskolai zaklatásra a szakirodalom a bullying kifejezést használja, legtöbb esetben a magyar nyelvű publikációkban is ez a kifejezés jelenik meg. Az iskolai zaklatás téma-körének vizsgálatára, tudományos kutatások az 1970-es években indultak meg, ez idő óta a fogalom több pontosításon ment keresztül. A fogalmat elsőként Olweus (1999) használta, értelmezésében az angol bullying kifejezés alatt „az ismétlődően és hosszú időn keresztül megvalósuló agresszív, negatív cselekedet”-et értjük (Olweus, 1999: 717), amely feltételezi a felek közötti egyenrangú kapcsolat hiányát, illetve azt, hogy emiatt a zaklatott fél önértékelése romlik, nem tudja megvédeni magát, és állandó-sult stresszt él át. Buda (2008) az iskolai (kortárs) zaklatást szociális, közösségi, kapcsolati zavar-ként értelmezi, de maga is egyetért az olweusi felfogással, amely szerint a zaklatás megvalósulásához három tényező megléte szükséges: egyrészt a tudatos szándék, másrészt a hatalmi egyensúly hiánya, harmadrészt az áldozat ellen irányuló

cselekedet ismétlődése és folyamatossága (Buda, 2015b). Vannak kutatók, akik a zaklatás fogalmába a megvalósuló fizikai erőszakot is beleértik (Buda, 2015a), míg más kutatóknál külön válik az iskolai zaklatás és az iskolai erőszak kifejezés, hangsúlyozva annak reaktív és proaktív jellegét, azaz az erőszak alapvetően a tényleges fizikai tett, míg a zaklatás az azt megelőző viselkedés. Fontos azt is hangsúlyozni, hogy sok esetben a zaklatásnak valódi indoka, célja nincs, tehát kiváltó okhoz nem köthető és magyarázható esemény (Smith, 2004).

A zaklatásnak több tipizálása azonosítható. Egyik felosztás szerint beszélhetünk fizikai, verbális és kapcsolati (szociális) zaklatásról (Buda, 2008). A kapcsolati vagy szociális zaklatás alatt azt értjük, amikor nem közvetlenül az áldozatot célozza meg az adott viselkedés vagy cselekmény, hanem a társas kapcsolatait, amelyek emiatt zilálódnak, veszítenek erejükön, a zaklatott csoportban betöltött státusza, pozíciója meggyengül, esetleg kötődéseit elveszíti, kiközösítik, és kirekesztődik. Másik tipológia (Buda, 2015a) szerint, beszélhetünk közvetlen (direkt), közvetett (indirekt), elektronikus, verbális és nemverbális formáról, a nemverbális formán belül fizikai és nemfizikai jellegűről (1. táblázat).

1. táblázat. A zaklatás főbb típusai

A zaklatás típusai	Verbális	Nem-verbális	
		fizikai	nem-fizikai
közvetlen/direkt	csúfolás, fenyegetés	ütés, rúgás, cibálás, lökdés, köpés, bezárás, kényszerítés, az áldozat holmjának megrongálása, ellopása	kinevetés, obszcén vagy bántó gesztusok, undorító tárgyak mutogatása
közvetett/indirekt	pletykaterjesztés, kapcsolatok rombolása	pl. mások által megveretni valakit, az áldozat holmjának ellopása	gúnyrajzok, képek terjesztése, kiközösítés, levegőnek nézés
elektronikus	pletykaterjesztés, ártó, bántó üzenetek küldése, továbbadása, terjesztése	–	képek, videók (akár manipulálva), illetéktelen továbbadása, mások privát üzeneteinek, fiókjának feltörése, manipulálása

Forrás: Buda 2015a: 5

Empirikus kutatások egyik legfőbb célja, hogy felderítsék, miért kerül valaki a zaklatott szerepébe, míg más miért válik zaklatóvá? Vizsgálatok eredményei alapján az áldozat jellemzően visszahúzódó, félénk, alacsony önértékelésű karakter, akinek szociális kompetenciái pl. kapcsolatteremtő, kommunikációs, konfliktuskezelő, önvé-

delmi készsége-képessége alacsony szintű, nem tartozik a népszerű, társasági szempontból vonzó személyekhez, emiatt hamarabb kerül a támadások (viccelődések, gúnyolódások stb.) középpontjába (Olweus, 1996).

A zaklató személyének karaktere sem egyértelműen beazonosítható. Sok, egymásnak is ellentmondó kutatási eredmény született, de általánosságban elmondható, hogy a zaklató alacsony kontrollsztíttel, jó szociális készségekkel rendelkező, népszerű, tehát sok társas kapcsolattal rendelkező személy, akinek azonban az empatiája, együttérző képessége alacsony szintű. A társakat és a körülötte lévőket elsősorban hatalmi szempontból, valamiféle kapcsolati hierarchia szerint értékeli, és ebben a hatalmi hierarchiában szeretne ő a csúcson lenni. Ennek érdekében használja fel az áldozatot, és gyakorolja, illetve valósítja meg a zaklató viselkedés valamelyik formáját, kihasználva az áldozat gyenge önvédelmi képességét és népszerűtlenségét (Olweus, 1991).

Mivel a zaklatás társas jelenség, ezért mások (pl. osztály vagy közösség) előtt következik be. Olweus (1993) a zaklató és a zaklatott szerepe mellett további szerepeket nevez meg a zaklatás eseménye kapcsán, így a csatlósokat, a passzív bántalmazókat, a tétlen szemlélőket, a védelmezőket és a passzív védelmezőket, illetve egy nagyon sajátos szereplőt a zaklató áldozatot, aki mind a zaklató, mind az áldozat szerepében volt már.

A zaklatásnak súlyos következményei vannak az áldozatra nézve. A tartós és állandósult félelem és stresszérzet miatt érzelmileg meggyengülhet, önértékelése tovább romolhat, társaitól még inkább elszigetelődhet, félénksége és szorongása tartóssá válhat. Mindemellett pszichoszomatikus tünetek jelenhetnek meg, gyakori megbetegedések, rendszeresen jelentkező fejfájások, gyomorfájdalmak, alvásproblémák formájában, súlyosabb esetben depresszió, lehangoltság, tanulási problémák, teljesítménycsökkenés figyelhető meg. Hosszabb távon azonban arra is esély mutatkozik, hogy sikeres megküzdési stratégiát alakít ki a zaklatott, és megvédi magát, vagy pozitív módon szublimálja a vele történteket. Jellemzően az áldozat szerep nem válik tartóssá, és felnőtt korára a zaklatott az átlagnak megfelelő életet tud élni, valamint társadalmi karriert befutni.

2.2. Internetes zaklatás

Az internetes zaklatás vagy más néven cyberbullying a zaklatás egyik típusa, mely az elektronikus eszközök és az online világ térhódításával jelent meg. Külön említendő, mivel ugyan az iskolai zaklatás egyik típusaként is értelmezhető, de alapvetően nem köthető csak az iskola világához.

Az internetes zaklatásra többféle fogalom született (Margitics & mtsai., 2020). A fogalmak lényege alapján cyberbullyingnek nevezük azokat a cselekményeket, amikor infokommunikációs eszközöket használnak mások fenyegetésére, megalázására, megfélemlítésére. Az internetes zaklatás esetében is fontos kiemelni, a folyamatos és ismétlődő jelleget (Domonkos, 2014). Internetes zaklatás számtalan formában valósulhat meg, így befeketítés, kirekesztés, becsapás, kiközösítés, kibeszélés, profilopás stb.

A cyberbullying „népszerűsége” kutatók szerint annak tudható be, hogy végtelen számban, széleskörűen terjeszthető, amely eredményesebbé teszi az áldozat megszégyenítését. Az érintett kevésbé tud elmenekülni előle, ezért is megterhelőbb érzelmileg számára. A zaklató nem szembesül tette következményeivel, mivel nem látja

áldozata reakcióját, ezért nem alakul ki vele szemben empátia sem. Az online tér arra is lehetőséget ad, hogy a zaklató névtelen maradjon, vagy álprofilt használjon, így beazonosítása lehetetlen, vagy legalábbis nehézkesebb egyéb zaklatási formákhoz képest.

Margitics & mtsai. (2020) legújabb kutatási eredményei szerint igen magas az internetes zaklatás gyakorisága a tanulók körében. Méréseik alapján a magyarországi általános iskolás diákok 63,4%-a, a középiskolás tanulók 68,7%-a vett már részt aktívan cyberbullyingban (Margitics & mtsai., 2020: 73), míg áldozattá az általános iskolások 68,9%-a és a középiskolások 72,4%-a vált. A leggyakrabban tapasztalt internetes zaklatási forma, minden csoport esetében: (első helyen) a mobiltelefonon történő zaklatás, (második helyen) az online térben történő kirekesztés, (harmadik helyen) a sértő e-mail-üzenetek küldése.

Ugyanakkor a cyberbullying, bár az iskolások körében igen gyakori, és súlyos problémákat okozhat, nem csak ebben a korosztályban, illetve helyszínen van jelen. Más közösségi helyekhez, így például a munkahelyekhez, más jellegű kapcsolatokhoz, így párkapcsolatokhoz, baráti kapcsolatokhoz is köthetők. De ezektől függetlenül, egymást nem ismerő, egymással ismeretlenben nem lévők körében is megtapasztalható az online térben, a facebookos, instagramos ismeretlen ismerősök által.

3. Fogyatékossággal élő emberek zaklatása

A fogyatékossággal élő emberek zaklatására vonatkozóan kutatási eredmény háránkban alig áll rendelkezésre. Elvétve került eddig sor a fogyatékossággal élő emberek bullyinggal, illetve cyberbullyinggal kapcsolatos tapasztalatainak mérésére. Feltehetően minden az iskolában, minden a munkahelyen, minden az online térben, illetve minden közösségi tereken (pl. szociális intézményekben) gyakran megélnek zaklatásokat. Erre hívja fel a figyelmet az Európai Unió Alapjogi Ügynöksége (2015) is, amely kutatást végzett a fogyatékossággal élő gyermekkel szembeni erőszakra vonatkozóan. Vizsgálatuk tizenhárom tagállamra terjedt ki, és elsősorban az erőszak gyakoriságát, formáit, okait és jellemzőit igyekeztek feltárnai. Kutatási eredményeik szerint háromszor-négyszer gyakoribb a fogyatékossággal élő gyermekek ellen irányuló erőszak a nem fogyatékossággal élő gyermekhez képest. Ennek hátterében a gondozásra, a támogatásra való nagyobb mérvű rászorultságot azonosították, amely kiszolgáltatotttá, védtelenné teszi őket akár az otthoni, akár az iskolai, akár intézményi környezetben. Mindezek alapján azonban az is valószínű, hogy a felnőtt fogyatékossággal élő személyeket is gyakrabban éri bántalmazás, akár a családban, akár a közösségi helyeken, hiszen kiszolgáltatottságuk, védtelenségük, támogatási szükségletük nem csökken a nagykorúságuk betöltésével.

A fogyatékossággal élő emberek elleni erőszak formái közé sorolják a fizikai, verbális, nemi erőszakon kívül az elhanyagolást, a korlátozást, a kezelés alatti erőszakot, a túlgyógyszerezést, a kirekesztést is (Európai Unió Alapjogi Ügynökség, 2015). Holzbauer & Conrad (2010) zaklatásként azonosított minden olyan viselkedést, amely megalázó vagy megfélemlítő lehet a fogyatékossággal élő emberek számára, így a leereszkedést, a lassú beszédet, az ordítást, a süketként kezelést, a figyelembe nem vevést, a megfélemlítést, a kötekedést, a fenyegést, az ugratást, az elbuktatást, a becsapást és a hírnévrortást, valamint amikor arra biztatják, hogy valami rosszat,

mulatságosat csináljon, gúnyolják a viselkedését, sértegetik. Láthatjuk tehát, hogy a fogyatékossággal élő embereket ért zaklatások köre kiterjedtebb, mint a nem fogyatékossággal élőké.

3.1. Fogyatékossággal élő tanulók iskolai zaklatása

A fogyatékossággal élő tanulók zaklatásával kapcsolatosan hazai szinten két kutatást (Méhes – Stefanik, 2016; Marjai, 2019) említhetünk meg, melyek az autizmus spektrumzavar témakörében születtek. Méhes és Stefanik (2016) kismintás, nem reprezentatív adatfelvétele nem igazolta az érintett fogyatékossági csoport nagyobb fokú viktimizációját, míg Marjai (2019) szecunder kutatása elsősorban az iskolai antibullying-programok bemutatására irányult, ezért jelen tanulmányunkban más országokban végzett vizsgálatok eredményeire támaszkodhatunk.

Megállapítható, hogy a legtöbb vizsgálati eredmény szerint a sajátos nevelési igényű, fogyatékossággal élő tanulók 50–60%-a tapasztalt már zaklatást, míg kortársaik körében ez 25–30% körüli gyakoriságot mutat. Rose és mtsai. (2011), van Cleave és Davis (2006) kutatásai alapján a fogyatékossággal élő tanulók kétszer gyakrabban tapasztalnak zaklatást, mint nem fogyatékossággal élő társaik. Más kutatók (Thompson és mtsai., 1994) eredményei szerint a sajátos nevelési igényű tanulókat 66%-kal többször érte zaklatás, mint osztálytársaikat. Míg Farmer (2013) vizsgálata ennél alacsonyabb gyakoriságot talált, a fogyatékossággal élő tanulók 30–50%-a, a nem fogyatékossággal élők 20–35%-a élt át zaklatást. Blake, Lund, Zhou, Kwok & Benz (2012) kutatásában a megkérdezett szülők az általános iskolák 24,5%-ában, a középiskolák 34%-ában tapasztalt zaklatást, és megítélésük szerint fogyatékossággal élő gyermekek 50%-át érte már bullying az iskolában.

A fentiek alapján megállapítható, hogy több, mint a kétszerese a fogyatékossággal élő tanulókat ért iskolai zaklatások aránya a nem fogyatékossággal élőkhöz képest. Ugyanakkor Rose, Espelage, Aragon és Elliott (2011) szerint a fogyatékossággal élő tanulókat ért bullying dinamikája jóval magasabb emelkedést mutat, mint a nem fogyatékossággal élő diákok esetében. Ortega – Lera (2000) arra is rámutatnak, hogy a középfokú intézményekben tanuló korosztály körében magasabb a bántalmazások aránya, mint az alapfokú iskolákban.

A zaklatások hátterében meghúzódó okokként a kutatók a következő tényezőket nevezték meg.

- *Kapcsolati háló.* A fogyatékossággal élő tanulóknak kevesebb olyan közeli barátjuk van, aikik védelmet, biztonságot nyújthatnának nekik, illetve meglévő kapcsolataik is instabilabbak, ezért kiszolgáltatottabbak osztálytársaikkal szemben (Rose, Monda-Amaya, & Espelage 2011).

- *Az iskolai környezet.* Az iskolai környezet befogadó klímája védelmet, míg ennek hiánya védtelenséget generál. Kutatók abban az esetben is magasabb arányú zaklatást mértek, amikor az értelmi fogyatékossággal élő diákok szegregált keretek között tanultak (Glumbic & Zunic-Pavlovic, 2010), míg más kutatók szignifikáns különbséget nem találtak (Rose, Monda-Amaya, & Espelage 2011).

- *Szociális készségek.* Szintén problémaként jelent meg, hogy alacsonyabb szintű szociális kompetenciával rendelkeznek, ezért nem képesek sem megoldani, sem elkerülni a zaklatást (Nabuzoka, 2003), ez egyrészt a túlvédő családi környezet-

ből, másrészt pedig a személyi segítőtől való függőségükből fakad. Ez utóbbi helyzet akadályozza azt is, hogy a fogyatékossággal élő tanuló kapcsolatot tudjon kialakítani társaival, illetve hozzájárul ahhoz, hogy a személy úgy értékelje saját magát és helyzetét, mint aki önállóan, függetlenül nem képes teljesítmény elérésére (Baker & Donelly, 2001). Ez az önbizalomhiányt, az alacsony önértékelést, a reziliencia hiányát alakítja ki az érintett személynél (Marini, Koruna, & Dane, 2006).

- *Hatalmi különbségek.* Az osztálytársak közötti hatalmi különbségek és alacsonyabb státusz növeli a zaklatás esélyét. Ez a fogyatékossággal élő diákok esetében még erősebbé érvényesül, hiszen kevesebb erős szociális kapcsolattal rendelkeznek (Byers, McLaughlin, & Vaughan, 2012).
- *Felismerhető eltérések.* A fizikai, mentális és szociális szempontból észrevehető különbségek növelik az egyén életében a zaklatás esélyét (Reiter, & Lapidot-Lefler, 2007).
- *Kommunikációs készség.* Általában a fogyatékossággal élő emberek nehezebben fejezik ki magukat és gondolataikat, így könnyebben félreérthetik, illetve kihasználhatják őket, de nehezebben képesek önmaguk megvédésére is (Luciano & Savage, 2007).
- *Fogyatékosság típusa.* A legrosszabb helyzetben az értelmi fogyatékossággal élők vannak, őket követik a látásfogyatékossággal élők, mivel fogyatékosságuk jellege miatt kevésbé ismerik fel, veszik észre azokat a helyzeteket, amelyek veszélyeztetik őket (Carter & Spencer, 2006).

A széleskörű szociális készségek hiánya miatt a zaklatásra gyakrabban reagálnak a speciális szükségletű gyerekek fizikai agresszióval, amely tovább növelheti a velük szembeni előítéletet és kirekesztést (McLaughlin, Byers & Vaughn, 2010).

3.2. Fogyatékossággal élők internetes zaklatása

Az internet egyik előnye az, hogy a fogyatékossággal élő személynek nem kell kilepnie az otthonából ahhoz, hogy a világ közelebb kerüljön. Az infokommunikációs eszközök lehetőséget biztosítanak számukra, hogy bővítsék szociális kapcsolataikat, megismerkedjenek más emberekkel, de alkalmazások segítségével megélhetik az önálló, független, autonóm életet is. A közösségi hálón nem szükséges, hogy a fogyatékossággal élő emberek felfedjék akadályozottságukat, ezáltal elkerülhetik a negatív megkülönböztetést, a feléjük irányuló kirekesztő viszonyulási módot. Livingstone et. al. (2005) szerint a virtuális tér kompenzáálja a gyerekek és a fiatalok offline térben megélt nehézségeit. Peter et. al. (2005) szerint azonban fennáll a veszélye, hogy tovább nő a használó izolációja, kirekesztődése a minden nap világ történéseiből. Mind ezek mellett azok a kockázatok is megijelenhetnek, amelyeket az online világ magában hordoz, így a személyiségllopás vagy becsapás.

Felderítetlen terület még a fogyatékossággal élő csoport tagjait ért cyberbullying, nem csak Magyarországon, hanem más országban is. A felderítést az is nehezíti, hogy a fogyatékossággal élő diákokat körbevező hozzájárulók, pedagógusok számára még láthatatlanabb, mint a bullying, ráadásul maga az érintett személy sem biztos, hogy felismeri, zaklatás áldozata. A nem fogyatékossággal élő emberek körében végzett kutatási eredmények alapján arra következtethetünk, hogy az okoseszközök elterjedésével és a virtuális térben való aktívabb jelenlettel, a fogyatékos emberek életében is

egyre nagyobb mértékben beszüremkedő problémáról van szó. Az is valószínűsíthető, hogy az iskolában megnyilvánuló zaklatás kiegészül, illetve folytatódik a virtuális világban. Tehát a fogyatékossággal élő tanulók internetes zaklatásban való érintettsége hasonló arányú lehet az iskolai zaklatáséhoz.

Nemzetközi kitekintésben a rendelkezésre álló kutatási eredmények alapján megállapíthatjuk, hogy a kutatásoknak két fő irányultsága van. Egyszerűen a fogyatékossággal élő diákok internethasználatára vonatkozóan gyűjtenek adatokat, másrészről a cyberbullyingban való érintettségük feltárását célozzák meg.

Didden et. al. (2009) a témában végzett kutatása szerint a 12 és 19 év közötti tanulásban akadályozott fiatalok 4–9%-a élt át internetes zaklatást legalább egyszer az elmúlt hét folyamán. Eredményeik alapján azt a következtetést vonták le, az internetes zaklatásban való viszonylag alacsony érintettség hátterében az állhat, hogy alacsonyabb körükben azoknak az aránya is, akik a különböző eszközöket (tablet, mobiltelefon stb.), így az internetet használják. Későbbi vizsgálatok (Iglesias et. al., 2019) azonban már arról adnak számot, hogy növekszik a fogyatékossággal élő diákok közösségi hálón töltött ideje, az okostelefonok használatának köszönhetően, bár továbbra is elmarad a nem fogyatékossággal élő társaikétől. Az alacsonyabb mértékű közösségi hálón való részvétel ellenére az őket ért internetes zaklatások aránya magasabb mértékű, mint a nem fogyatékossággal élő diáktársaké. Kowalski & Toth (2018) vizsgálatai éppen ennek ellenkezőjére mutatnak rá, a 16 és 20 év közötti korosztály körében végzett kutatásuk eredményei szerint az interneten töltött idő tartama jóval magasabb (több, mint 9 óra), mint a nem fogyatékossággal élő hasonló korosztályú fiatalok esetében, de megerősíti szintén, hogy magas a fogyatékossággal élő fiatalokat ért internetes zaklatások aránya. Kutatási eredményeik azt is feltárták, hogy a nem fogyatékossággal élő fiatalok elsősorban a felsőtagozat időszakában, míg fogyatékossággal élő társaik a középiskolában tapasztalnak cyberbullyingt.

Mind az online térben való jelenlét, mind az internetes zaklatás esetén különbözők mutatkoznak a fogyatékosság típusa, leginkább az IQ és a szociális adaptációs készség alapján. A spanyol országjelentés szerint az értelmi fogyatékossággal élő emberek 59%-ának nincs mobiltelefonja. Azok, akik mégis rendelkeznek ilyen eszközzel, leginkább beszélgetésre használják. 80%-uk nincs fenn az interneten, 75%-uk nem vesz részt chatelésben és online fórumokon, 41%-uk nem tagja a social media egyikének sem. Iglesias et. al., (2019) értelmi fogyatékos, autista és más fogyatékossággal élő fiatalok eszközhasználatát, illetve közösségi hálón való részvételét vizsgálta, illetve hasonlította össze. Megállapításai szerint az értelmi fogyatékos és az autista fiatalok kevésbé rendelkeznek okos eszközökkel, illetve kevésbé használják kapcsolattartásra, valamint kisebb arányban vannak fenn a közösségi hálón, mint egyéb fogyatékossággal élő társaik. Ezek az eredmények arra mutatnak rá, hogy a fogyatékossággal élők, különösen az értelmi fogyatékos, illetve autista spektrumzavarban érintett emberek nagyobb eséllyel rekesztődnek ki a virtuális térből is, ugyanakkor kognitív képességeik és szociális készségeik hiányossága miatt nagyobb eséllyel válnak az internetes zaklatás áldozatává (Iglesias et. al., 2019). Didden et. al. (2009) kutatási eredményei is arra mutatnak rá, hogy a nem és életkor nem befolyásolja a cyberbullyingban való érintettséget, viszont az IQ, a közösségi hálón töltött idő tartama, a lehangoltság érzete, illetve az önértékelés között szignifikáns kapcsolat mutatkozik.

4. Konklúziók

A nemzetközi szakirodalom tanulmányozása alapján a fogyatékossággal élő diákok kortársbántalmazása kapcsán megállapítható, hogy a fogyatékosság esetében olyan, egyéb tett, viselkedés is a zaklatás kategóriájába tartozik, ami a nem fogyatékossággal élőkre vonatkoztatva nem, így például figyelembe nem vevés, kiabálás, felbuktatás, sükteként kezelés. Kiemelendő, hogy néhány, a fogyatékossággal élő emberek irányába történő megnyilvánulás, pl. a kiabálás, nem feltétlenül a többségi társadalom tagjának negatív attitűdjéből, sokkal inkább az érintett hátrányos helyzetű csoporthal kapcsolatos tapasztalatok, ismeretek és viselkedési minták, tehát összeségében a fogyatékossággal összefüggő szocializáció hiányából fakadnak.

Az iskolai zaklatás kétszer olyan gyakran éri a fogyatékossággal élő tanulókat, mint hasonló korosztályú nem fogyatékossággal élő társaikat. Ennek hátterében lévő okok között olyan sajátos tényezők is felmerülnek, amelyek nem feltétlenül az érintett csoport fogyatékosságából, sokkal inkább társadalmi kirekesztettségből és az ehhez kapcsolódó megoldási módokból erednek. Így például a szociális készségek területén jelentkező hiányosságok vagy a szűk kapcsolati háló, a segítő asszisztens vagy a szülő állandó jelenlétére vezethető vissza, amely akadályozza, hogy a fogyatékossággal élő diákok baráti kapcsolatokat építsen ki, illetve valós kontaktusokon keresztül alakuljanak ki azok a készségek és kompetenciák, amelyek a társadalmi részvétel megvalósulása érdekében szükségesek, így a kapcsolatteremtő és -megtartó, kommunikációs, konfliktus- és problémakezelési és egyéb készségek. Mindezek felhívják a figyelmet arra, hogy az integráció megvalósulását segítő eszközök nem megfelelő vagy túlzott alkalmazása az érintettek kirekesztését, sőt további stigmatizációját fokozhatják.

A fogyatékossággal élő diákok cyberbullyingban való érintettsége alacsonyabb mértékű az iskolai zaklatáshoz viszonyítva, de magasabb értéket mutat a nem fogyatékossággal élő diákokhoz képest. Ez nem függ össze az interneten eltöltött idő menynyiségevel, mivel kevesebb internethasználat esetén is magasabb az őket ért zaklatások aránya. Az internetes zaklatás gyakrabban irányul az értelmi fogyatékossággal és az autizmus spektrumzavarral élő személyekre, azaz a minden nap élet kapcsán jelentkező hátrányaik a virtuális térben sem csökkennek.

Az eredmények felhívják a figyelmet arra, hogy szükségesek Magyarországon is a témaiban végzett feltáró jellegű kutatások. Az integrált iskolai nevelés kapcsán nélküllözhetetlen a pedagógusok, a tanulók és a szülők felkészítése, befogadó attitűdjének erősítése, valamint antibullying-programok, nemzetközi jó gyakorlatok adaptálása. Az online tér, bár számos veszélyforrást rejt, egy akadálymentes világ is, ezért lehetőségeket biztosít a fogyatékossággal élő emberek társadalmi részvételére. Fontos bátorítani és tanítani az érintett társadalmi csoport tagjait az internet és az okos eszközök használatára, de tudatosítani kell az abban rejlő veszélyeket és kockázatokat.

Felhasznált irodalom

Baker, K. & Donelly, M. (2001). The Social Experiences of Children with Disability and the Influence of Environment: A framework for intervention. *Disability & Society*. 16(1): 71–85.

Blake, J. J., Lund, E. M., Zhou, Q., Kwok, O., & Benz, M. R. (2012). National prevalence rates of bully victimization among students with disabilities in the United States. *School Psychology Quarterly*. 27(4): 210–222.

Buda M. (2008). Iskolai erőszak – iskolai zaklatás. *Érzékeny pont*. 1–15. letöltés: https://www.researchgate.net/publication/277889974_Iskolai_eroszak_iskolai_zaklatas

Buda M. (2015a). Online kutatás – értelmezési kísérlet hazai és nemzetközi kontextusban. https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/buda_mariann_online_kutatas_ertelmezesi_kiserlet_hazai_es_nemzetkozi_kontextusban.pdf

Buda M. (2015b). Az iskolai zaklatás – a kutatások tükrében. Debreceni Egyetem Tanárképzési Központ. Debreceni Egyetemi Kiadó. Debrecen.

Carter, B. B., & Spencer, V. G. (2006). The fear factor: Bullying and students with disabilities. *International Journal of Special Education*. 21(1): 11–23. https://www.researchgate.net/publication/247783925_Bullying_Risk_in_Children_With_Learning_Difficulties_in_Inclusive_Educational_Settings

Didden, R., Scholte, R. H. J., Korzilius, H., de Moor, J. M. H., Vermeulen, A., O'Reilly, M., et al. (2009). Cyberbullying among students with intellectual and developmental disability in special education settings. *Developmental Neurorehabilitation*, 12(3), 146–151.

Domonkos K. (2014). Cyberbullying: zaklatás elektronikus eszközök használatával. *Alkalmazott pszichológia*. 2014, 14(1): 59–70.

Európai Unió Alapjogi Ügynökség (2015). A fogyatékossággal élő gyermekek elleni erőszak: jogszabályok, politikák, és programok az Európai Unióban. Összefoglaló. https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2015-violence-against-children-with-disabilities-summary_hu.pdf

Farmer, T.W. (2013). Bullying involvement of students with disabilities. Webcast. *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*. <http://aaidd.org>,

Figula, E. (2004). Bántalmazók és bántalmazottak az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*. (7–8). 223–228.

Iglesias, O. B., Sánchez L. E. G., & Rodríguez M. Á. A. (2019). Do young people with Asperger syndrome or intellectual disability use social media and are they cyberbullied or cyberbullies in the same way as their peers? *Psicothema*. Vol. 31, No. 1, 30-37 doi: 10.7334/psicothema2018.243

Glumbic, N. & Zunic-Pavlovic, N. (2010). Bullying behavior in children with intellectual disability. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2 (2010) 2784–2788.

Holzbauer, J. J., & Conrad, C. F. (2010). A typology of disability harassment in secondary schools. *Career Development for Exceptional Individuals*. 33(3): 143–154.

Kowalski, R. M., & Fedina, C. (2011). Cyber bullying in ADHD and Asperger syndrome populations. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5, 1201-1208. doi:10.1016/j.rasd.2011.01.007

Kowalski, R. M. & Toth, A. (2018). Cyberbullying among Youth with and without Disabilities. *Journal of Child & Adolescent Trauma*. 11(1): 7–15. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7158969/>

Livingstone, S., Bober, M., & Helsper, E. (2005). Internet literacy among children and young people: Findings from the UK Children Go Online Project. <http://eprints.lse.ac.uk/397/1/UKCGOonlineLiteracy.pdf>

Luciano, S. & Savage, R. (2007). Bullying Risk in Children With Learning Difficulties in Inclusive Educational Settings. *Canadian Journal of School Psychology*. 22(1): 14–31.

Marini, Z. A., Koruna, B., Dane, A. V. (2006). Individualized interventions for ESL students involved in bullying and victimization. *Contact*. 32(2): 22–41.

McLaughlin, C., Byers, R., & Vaughn, R. P. (2010). Responding to bullying among children with special educational needs and/or disabilities. London, England: *Anti-Bullying Alliance*. Retrieved from http://www.anti-bullyingalliance.org.uk/send_bullying_project.aspx

Margitics F, Figula E. & Pauwlik Zs. (2020). *Cyberbullying az iskolában. Internetes Zaklató és Internetes Áldozat Skála*. Kery Ervin Kiadó. ISBN 978-615-81077-6-1 https://www.researchgate.net/publication/338066845_Iskolai_eroszak_Cyberbullying_az_iskolaban_Az_Internetes_Zaklato_es_Internetes_Aldozat_Skala_bemutatas

Marjai K. (2019). Autizmusban érintett tanulók körében alkalmazható anti-bullying megközelítés egy szakirodalmi áttekintés tükrében. *Acta Medicina et Sociologica*. 10. (28): 95–108.

Méhes K. & Stefanik K. (2016). Úton-útfélen... Autizmussal élő középiskolás diákok szociometriai helyzete és viktimizációja. In Zsolnai, A. & Kasik, L. *ÚJ KUTATÁSOK A NEVELÉSTUDOMÁNYOKBAN 2016. A tanulás és nevelés interdiszciplináris megközelítése*. Szegedi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottsága 103–112. ISBN 978-963-306-567-9 http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/12239/1/ONK_2016_kotet.pdf#page=103

Nabuzoka, D. (2003). Teacher ratings and peer nominations of bullying and other behavior of children with and without learning difficulties. *Educational Psychology*. (23): 307–321.

Olweus, D. (1991): Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. In D. J. Pep-Ler & K. H. Rubin (Eds.): *The development and treatment of child- hood aggression*. 411–448. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Olweus, Dan (1993): *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishers.

Olweus, D. (1996): Bully/victim problems at school: facts and effective intervention. *Journal of Emotional and Behavioral Problems*, 5(1): 15–22.

Olweus, D. (1999). Az iskolai zaklatás. *Educatio*. (4): 717–739.

Ortega, R. & Lera, M. J. (2000). The Seville anti-bullying in school project. *Aggressive Behavior*. (26): 113–123.

Peter, J., Valkenburg, P. M., & Schouten, A. P. (2005). Developing a model of adolescent friendship formation on the Internet. *CyberPsychology & Behavior*. 8(5): 423–430. <https://doi.org/10.1089/cpb.2005.8.423>

Reiter, S., & Lapidot-Lefler, N. (2007). Bullying among special education students with intellectual disabilities: Differences in social adjustment and social skills. *Intellectual and Developmental Disabilities*. 45(3): 174–181.

Rose, C. A., Monda-Amaya, L. E., & Espelage, D. L. (2011). Bullying perpetration and victimization in special education: A review of the literature. *Remedial and Special Education*. 32(2): 114–130.

Rose, C. A., Espelage, D. L., Aragon, S. R. & Elliott, J. (2011). Bullying and Victimization among Students in Special Education and General Education Curricula. *Exceptionality Education International*. 21(3): 2–14.

Smith, P. K. (2004): Bullying: Recent developments. *Child and Adolescent Mental Health*. (9): 98–103.

Thompson, D., Whitney, I. & Smith, P. K. (1994). Bullying of children with special needs in mainstream schools. *Support for Learning*. 9(3), 103–106.

van Cleave, J. & Davis, M. M. (2006). Bullying and peer victimization among children with special health care. *Pediatrics*. (118): 1212–1219.

DAN BEÁTA-ANDREA

Debreceni Egyetem, dan.beata@yahoo.com

A kötődő alapú nevelés stratégiái a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásában

Absztrakt. Jelen tanulmány egy nagyobb kutatás része, mely a kötődő alapú nevelés helyét hivatott vizsgálni a sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók oktatásában. Romániai gyógypedagógusok, oktatási mentorok és fejlesztőpedagógusok bevonásával elemezzük a kötődő alapú nevelést, illetve azt, hogy maga a módszer milyen inklúziós szemléletet biztosíthat. Az eddigi kutatások rávilágítottak a kötődési modellek, valamint a szociális, érzelmi és akadémiai kompetenciák összefüggéseire. Jelen tanulmány fókuszcsoportos módszert alkalmaz, SNI-s tanulókkal foglalkozó pedagógusokra fókuszálva. A fókuszcsoportos beszélgetések központi kérdése, hogy a speciális oktatásban tanító és a segítő szakmák pedagógusai hogyan értékelik a kötődéselméteken alapuló védett műhelymunka feltételek fontosságát. A kapott eredményeket elemezzük, és megvizsgáljuk az összefüggést az SNI-s tanulók és a biztonságos kötődési stratégiák között.

Kulcsszavak: fogyatékossággal élők, speciális oktatás, Románia, kötődési stratégiák, inklúzió

Abstract. This study is a part of a larger research project related to attachment-based education in SEN-set schools. We examine how SEN teachers, teaching assistants, learning mentors and support assistants from Romania see attachment-based education as a method and could attachment-based education promote inclusion. Previous research indicates that attachment models are associated with social, emotional and academic skills. This study adapted a focus group approach within SEN-set educators. Central to this focus-group study were the attachment-based classroom strategies, how SEN teachers and support assistants evaluate the importance of sheltered workshops conditions. We problematise this finding, and further discuss the connection between SEN-set education and the importance of secure attachment strategies.

Keywords: disability, special education, Romania, attachment strategies, inclusiveness

1. Bevezetés

Az iskolához való kötődés a pszichológiai kutatások egyik alappillére, a pedagógia is hajlandó nyitni, de a nyitás még mindig kételyekkel és etikai jellegű aggályokkal párosul. A gyógypedagógiai jellegű kötődő alapú neveléssel kapcsolatos vizsgálatok szinte teljesen kimaradtak a tudományos diskurzusból, ennek egyik oka a gyógypedagógia mint az oktatás másodzenésze, másrészről a szakma ld. tömegoktatás és speciális jellegű oktatás izolált részegységre való leképezése.

A kötődéselméletek pedagógiai jellegű vizsgálata még mindig elvétve van csak jelen a magyar oktatáskutatás területén, a nemzetközi szintű eredmények rávilágítanak, hogy szignifikáns összefüggés van a pedagógus-diák kapcsolat és a tanulók iskolai attitűdje között (Bergin & Bergin, 2005, Krstic 2015). Az eddigi kutatások feltárták, hogy a pozitív iskolai beválás egyik legfontosabb feltétele a pedagógus és a diák közötti bizalmi kapcsolati háló kialakítása és megtartása (Hamre-Pianta 2001, Baker 2006, Savi Cakar 2011). A magyar vizsgálatok is ugyanazt a következetést vonták le (Zsolnai 1989, Szabó L. 2013, 2015), az iskolai funkciózavarok egyik oka a tanár-diák kapcsolat megbomlása, a kötődési zavarok egyre szélesebb körű ráhatása.

A sajátos nevelési igényű tanulók, specifikus fejlesztési terveket igényelnek, számukra a tanítás csak akkor lesz elérhető, ha a figyelembe vesszük a speciális igényeket, és a hozott tudásra alapozunk. (Gyarmathy, 2010). A kötődéselméletek pszichológiai vetülete és ismeretük fontossága a pedagógiába is átszivárgott (Cozolino, 2014), a különleges bánásmódót igénylő tanulók az optimális fejlődési menet érdekében biztonságos iskolai környezetet és védett műhely-munka feltételeket igényelnek. A fejlődő országok mintájára az oktatás térfelén, Romániában is megtörtént a paradigmaváltás, hiszen a tanárközpontú nevelést felváltotta a tanulóközpontú szemlélet, az egyéni fejlesztési terveket vizsgálva 2009-ben történt meg az átállás, amit a Nemzeti tanterv is jegyez, de meg kell említenünk, hogy a tantervek és tanmenetek állandó változások és vitaindítók terepe. Az oktatási reformok politikai vonalon verdiktálódnak, de a gyakorlatba ültetésük problémás kérdéskör marad (Nicu, 2016).

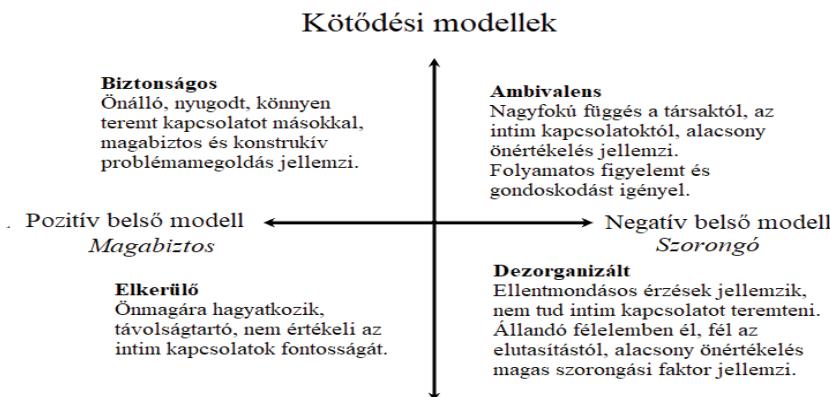
Romániában a speciális oktatási rendszer jelentős változásokat élt meg, hiszen az 1989-es időszak, a kommunista rezsim titkolt és rejtegetett oktatáspolitikája minden vonalon ellehetetlenítette a fogyatékossággal élő személyek nevelését. Jelen tanulmány egy szakmai szupervíziós csapat munkájára épül, gyógypedagógusok, oktatási mentorok és fejlesztőpedagógusok bevonásával, arra alapozva, hogy számos pszichológiai és pedagógiai jellegű kutatás bizonyította már (Thomas 2015; Webber 2017; Bomber & Hughes 2013; Geddes 2006; and Marshall 2014), hogy a kötődő alapú nevelés szorgalmazza az inkluzív szemléletű oktatást.

2. Kötődés: definíciók és elméletek

A kötődéselméletek az 1950-es évekre nyúlnak vissza, azonban a pedagógiában még mindig kevés irodalom foglalkozik a témaival (Zsolnai, 2018), pedig releváns kérdéskört boncolgatunk, hiszen számtalan kutatás bizonyítja, hogy a biztos kötődés alapja a tanítási-tanulási folyamatok optimális menetének (Cozolino, 2014). A klaszszikus meghatározás szerint a kötődés evolúciós folyamatok termékének tekinthető (Bowlby, 1969), melyet négy stílus határoz meg: biztonságos, elkerülő, ambivalens és dezorganizált (Main & Solomon, 1986). Az idegen helyzet kísérlete óta tudjuk (Ainsworth és mtsai 1978), hogy az elsődleges kötődési stílus meghatározó szerepe kihat az egyén biopszichoszociális fejlődésére, az első években kialakított belső modell, mely az elsődleges gondozó és a gyermek kapcsolatát határozza meg, a fiziológiai szükségleteken túlmutató, biztonságos kötődési mintákat feltételező komplex szükségleti rendszer. Ez a kötődési minta végigkíséri az egyént és meghatározó szerepet kap a további fejlődés menetében. Ainsworth három kötődési stílust nevez meg, a negyediket (Main & Solomon, 1990), a dezorganizált típust, az abúzust megélt gyer-

mekek körében tapasztalták, amely lényegesen eltér a másik háromtól. A dezorganizált kötődést feldolgozatlan traumához köti a szakirodalom, és halmozott vagy súlyos mentális zavarok jelenlétére is utalhat (Newton, 2019). Az első három kötődési modellett organizált stílusnak is nevezik, szemben a negyedik dezorganizált modellel, ahol a kötődést zavarodottság, elhanyagolás és sok esetben bántalmazás jellemzi (1. ábra).

1. ábra. Kötődési modellek



Forrás: Mary Ainsworth kanadai pszichológus kutatásmódszertanát véve alapul (1978), Bartholomew kétdimenziós kötődési modellje (1998). https://www.researchgate.net/figure/Bartholomews-two-dimensional-model-of-attachment_fig1_226512393

A kötődéselméletek a kora gyermekkor szocializációs környezet fontosságát hangsúlyozzák, azonban minden életszakaszban fontos szerepet töltenek be a kötődési modellek. Ainsworth (1978) kötődési elméletére alapozva Bartholomew (1998) ugyancsak négy kötődési kategóriát határozott meg, ezek a kötődési modellek magyarázó tényezőként szolgálnak, nemcsak az egyén önmagához való viszonyát, de a felnőtt kötődési mintákat is elemezve (Bartholomew, 1998).

Az értelmezés pszichológiai vetülete hatással van a pedagógiára is, igaz, hogy az interdiszciplinárifit kevésbé integrálja a neveléstudomány, ennek tudható be az is, hogy az agykutatásból kiváló konstruktivista nézetek (Nahalka, 2002), mint a neuropedagógia szinte ismeretlen fogalomnak számítanak.

A nevelési folyamatokban is számolni kell a kötődési mintázatok milyenségével, a biztonságos kötődési stílus kialakulásának feltétele, hogy a gyermek és az elsődleges gondozó közötti kapcsolat megértésen, gondoskodáson és szereteten alapuljon. Amennyiben a pedagógus kompetenciái megrekkenek professzionális szinten, és a gyermekkel való kapcsolati háló kialakítása mellőzve lesz, megtorpan a nevelés. Ezen a bal koncepción értelmezésre kerülő nevelési irányzaton, az egyént alkalmazkodó, jól kezelhető lények tekintjük (Freire, 1970), aki a tanítási folyamat passzív résztve-

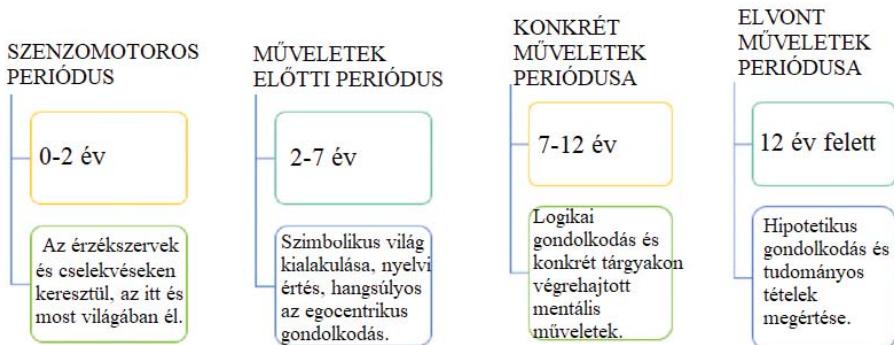
vője, a csöndre ítélték populációját bővíti (Lynch, Kathleen & Baker, John, 2005), akit csak meg kell tanítani, és meg kell nevelni. A pedagógia előszeretettel használja az alkalmazkodó sznobizmus elvét (Knausz, 2003), míg az értés és odafigyelés mindmáig hiányzik a gyakorlati pedagógia asztaláról. Knausz szavaival élve ünnepi tudással ruházzuk fel diákjainkat, ami a mai gyorstrendű társadalmi elvárásokat már nem fogja tudni kiszolgálni. Paradigmaváltás történik az oktatásban, hiszen az ipari társadalmat az információs társadalom váltja fel, mely lényegében kérdőjelez meg a hagyományos módszertanra épülő nevelési folyamatokat.

3. Mentális kor versus biológiai kor

Annak ellenére, hogy számos vizsgálat foglalkozik a kötődési modellek hatásával, a kötődéskutatásokban még mindig sok a megválaszolatlan kérdés, mind teoreti-kus, mind metodológiai síkon. A sajátos nevelési igényű gyerekek kötődési mintázata is ezen kérdéskörök közzé tartozik. A kurrens szakirodalom a pszichopatológia és a felnőtt interakciós folyamatok köré építi a kutatási területeit, elenyészve, de pedagógiai vonalon is jelennek meg tanulmányok, mind az iskolai környezet hatását (Duckenfield & Reynolds, 2013), mind a tanár-diák kapcsolati hálót vizsgálva (Zsolnai, 2018). A gyógypedagógia azonban ebből a diskurzusból is kamaradt, pedig a különböző fogyatékossággal élő gyermekek kötődési stílusa fontos befolyásoló tényezőként hat a tanítási-tanulási és a habilitációs-rehabilitációs folyamatokat vizsgálva. Ennek a kérdéskörnek a legfontosabb aspektusa az érzelmi ráhangolódás elve, a pedagógus válaszkézsége, a tanulóval kapcsolatos érzékenysége, azaz, hogy mennyire érti meg annak mentális állapotait.

A mentális kor meghatározása kulcsfontosságú, a különböző fogyatékossággal élő gyermekek is ugyanazokon a fejlődési szinteken mennek végig, mint neurotipikus társaik, de lemaradhatnak, illetve regresszív állapotba is kerülhetnek. A kognitív fejlődést tekintve az érzékszervi-mozgásos szint, melyet Piaget 2-7 éves korra tesz, a művelet előtti szakasznak nevez, domináns életszakasszá válhat, és sok esetben a következő, vagyis a konkrét műveleti szakasz, már nem is éri el a gyermek (Piaget, 2001). A súlyos vagy halmozott fogyatékossággal élő tanuló sok esetben leragad a szenzomotoros periódusban, és ún. töredezett képességeprofilt produkál, azaz az egyik képesség regresszív stádiumban marad a másikhoz képest (pl. fejlődik a mozgása, de nem indul be a beszéde stb.). Ezek a gyermekek életük végéig vagy a szenzomotoros, vagy a formális műveleti szakaszban maradnak, ami azt jelenti, hogy például egy biológiai kornak megfelelő ötvenéves egyén kettő vagy akár csupán csak pár hónapos mentális korú képességekkel funkcionál.

2. ábra. Kognitív fejlődési szakaszok



Forrás: Jean Piaget, francia pszichológus kutatásmódszertanát véve alapul, *La psychologie de l'intelligence* (1950). https://www.researchgate.net/figure/Piagets-Theory-of-Cognitive-Development_fig1_331461512

Nagyon fontos hangsúlyozni a környezeti és az elsődleges gondozóval való kapcsolati háló milyenségét, hiszen a fejlődési lemaradások maguk után vonják a függősségi faktorokat is (Hornby, 2014). Az idegrendszeri eltérésekből adódóan a biztonságos kötődési stílus kialakítása elsődleges helyen szerepel, hiszen ennek hiánya, vagy az elutasító interakciók a gyermek és az elsődleges gondozó között nagyban aláássák a fejlődés további menetét (Newton, 2019).

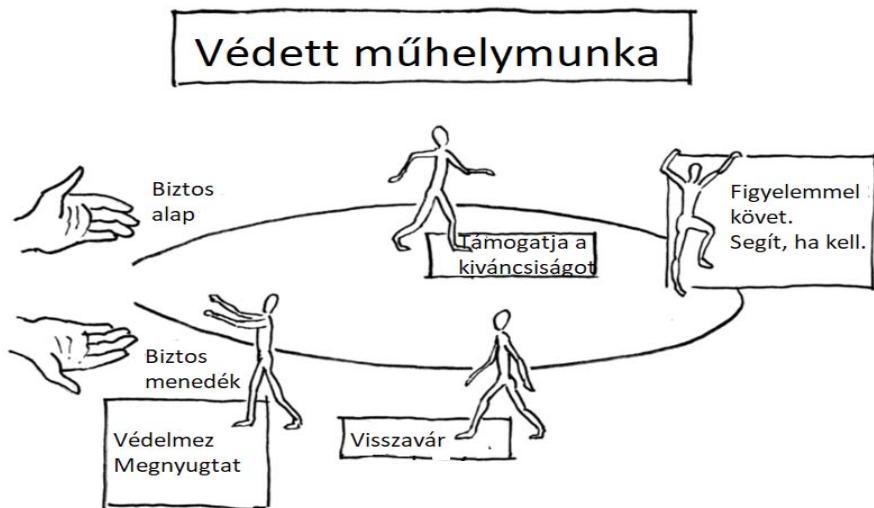
4. Védett műhely-munka feltételek

A pedagógiai diagnózisok sokszor beszűkítik a gyermeket egy skatulyába, ami stigmaként végigkíséri életüket. A társadalom megfelelőként látszik az arisztotelészi théloszról, „ha csak a hajlamait nézzük, nem látjuk meg magát a gyereket, a sorsát, a théloszát. Ha csak szindrómák és diagnózisok, „címkek” lebegnek a szemünk előtt, azzal azt kockáztatjuk, hogy nem látjuk meg a gyerekek életének mélyebb értelmét, életútjuk lehetőségeit” (Payne, 2013, p. 63). A speciális oktatás térfelén dolgozó szakemberek jól ismerik ezt a fajta megközelítést, a gyermeket felmérik, megfigyelik, fejlesztik és mérik, azonban – Einstein szavaival élve – nem minden számít, ami mérhető, és nem minden, ami valóban számít mérhető is. Aprólékos odafigyeléssel próbáljuk fejleszteni őket, és normakövetéses oktatási rendszert építgetünk számunkra, de a gyógypedagógiában a hangsúly a nyugalmas, támogató légitör megteremtésén, a védett műhely-munka feltételeken alapszik. A biztonságos, védett környezet teremti meg számukra a lehetőséget az önazonosság és a szociális jöllöt megalapozására, a kumulatív stresszhelyzetek kiküszöbölésére.

Ezek a védett osztálytermek vagy műhelymunkák egyszerű elveken és szervezeti tényezőkön alapszanak, lásd: a környezet egyszerűsítésén, a minden nap egyéni ritmus tiszteletben tartásán, a megfelelő, jól behatárolt időbeosztáson és a zavaró külvilág kiszűrésén. A személyi feltételek is kulcsfontosságúak, a gyermek számára biztonságot nyújt (safe-haven) az a felnőtt/elsődleges gondozó, aki minden elérhető,

nyugalmat áraszt, akire a tanuló rábízhatja magát (Neufeld & Maté 2008). Az SNI-s gyermekek sebezhetőségükből kifolyólag, különösen érzékenyen reagálnak a tanári-díák kapcsolat dominanciájára, annak negatív, vagy pozitív jellegére (Zsolnai, 2018). A nemzetközi szinten használt amerikai intervenciós program, The Circle of Security-COS, a Biztonsági kör módszertani alapja is az elsődleges gondozó szerepét emeli ki (Cooper, Hoffmann, Marvin & Powell, 2002).

3. ábra. Védett osztálytermi/műhelymunka feltételek



Forrás: The Circle of Security-COS, Biztonsági kör módszertantán véve alapul, <http://circleofsecuritynetwork.org/>

Ahogy a 3. ábrán is megfigyelhetjük, a pedagógus mint elsődleges gondozó van jelen a gyermek életében, ő az, aki feladatvégzésre, sok esetben együtt-cselekvésre ösztönz, támogat, segít és visszavár. Nagyon fontos, hogy az akár formális, akár verbális értékelést dicsérő, elismerő szavak kísérjék, mert a gyermek, a pedagógus kedvéért dolgozik, neki akar megfelelni. A gyógypedagógiában hangsúlyosan jelen van a túlstimulált zavarral küzdő gyerekek profilképe, számukra csak a védett osztálytermi munka tud kellő teret biztosítani a fejlődéshez.

5. Empíria

5.1. Kérdések

K1: A speciális oktatásban tanító és a segítő szakmák pedagógusai hogyan értékelik a kötődéselméteken alapuló védett műhelymunka feltételek fontosságát a napi gyakorlatban és az egyénre szabott nevelési tervezés folyamatában?

K2: A kötődő alapú nevelés fogalmi bevezetése mint módszertani szemlélet elősegítheti-e az inklúziót?

K3: Romániában a Speciális Oktatási Központok biztosítják a különböző fogyaté-

kossággal élő tanulók oktatását, a kérdés azonban marad, milyen inklúziós szemléletet biztosíthat egy szegregált intézmény?

5.2. A résztvevők bemutatása

Kutatásunkban 26 fő vett részt, mind a 26 fő a női nemet képviseli. A nevelők átlagos életkora 38 év ($SD = 9,8$). A résztvevők legmagasabb végzettség szerinti megoszlása a következőképpen alakult: 15,4% nem egyetemi szintű felsőfokú oklevéllel/főiskolai diplomával, 46,2% BA-diplomával, 38,5% MA-diplomával rendelkezik. A szakterület szerinti eloszlás a következők szerint alakult: 6 fő fejlesztőpedagógus, 6 fő pszichológus, 14 fő gyógypedagógus volt.

5.3. Módszerek

Kutatásunk egy 26 főből álló kvalitatív módszert alkalmazó, fókuszcsoportos interjúbeszélgetéseken alapszik. Jelen tanulmány különböző romániai intézmények (speciális, fejlesztő és többségi intézmények) Bihar és Hargita megye (Nagyvárad, Érmihályfalva, Nagyszalonta és Csíksomlyó) szakembereinek bevonásával, főleg magyar tannyelvű iskolák pedagógusaira fókuszál. Az interjúkérdések, fókuszcsoportos beszélgetések alkalmával, szupervíziós csoport keretén belül lettek feldolgozva, Zoom-videó applikációs felületen, havonta kétszer. minden résztvevő önkéntes alapon csatlakozott a csoportbeszélgetésekhez, igaz, egy szakmai szelekciós folyamat megelőzte a csoportösszetétel kialakítását (gyógypedagógiai munkát végző vagy segítő szakmában ld. logopédus, tanácsadó, felzárkóztató tanár stb. munkakörben dolgozó szakembereket kerestünk), de a szervezők fontosnak tartották, hogy semmilyen nyomás, felsővezetésből származó kényszer ne lehessen befolyásolási tényező. Átlagban 5–10 vagy annál több éves gyakorlattal rendelkező szakemberekről beszélünk. Összesen 7 alkalom lett megszervezve, kétórás időblokkokban, a 2020-as és 2021-es iskolai tanévben, és átlagosan 16–18 szakember vett rendszeresen részt a szupervíziós beszélgetésekben a feliratkozott 26 főből, ezek rotációs megoszlásban osztódtak el. Hat iskolából jelentkeztek a szakemberek, Nagyvárad, Érmihályfalva, Nagyszalonta és Csíkszereda városaiból. A beszélgetések kettős vezetésként valósultak meg. A beszélgetésekkel felvétel is készült, illetve a szövegelemzés sikeréért egy részletes jegyzet is íródott. A tartalmi elemzés során figyelembe vettük mind a tipikus, mind a kisebbségi véleményeket, valamint az olyan példákat is, amelyek nem illeszkednek jelen kutatás átfogó elméletébe. Kutatásunk több témaábra rendezett kutatási kérdésből tevődött össze, ezekből a legfontosabbak: Mire tudjuk megtanítani, megnevelni a súlyos és halmozott fogyatékossággal élő tanulókat? Milyen nehézségekkel szembenül a szakember? Hogyan tudnám legjobban segíteni a fejlesztés menetét? A kötődő alapú nevelésre való fókuszlás elősegítheti-e a szakember és a tanuló optimálisabb együttműködését? Illetve a kötődési stílus és a tanuló interakciós mintázatainak elemzése kapcsán jobb rálátást nyerhetnek-e a pedagógusok a SNI-s tanulók különleges bánásmódját igénylő aspektusairól, ezáltal értőbb odafigyeléssel korrigálhatják/ csökkenthetik a magatartásproblémákat. Az SNI-s tanulók csupán passzív résztvevői a személyes fejlesztési tervekben összegzett nevelési folyamatoknak, vagy aktív kezdeményezői is? Esetmegbeszélés. Kommunikáció.

6. Eredmények

Az elemzés logikája a vezérfonalban szereplő főbb kérdésblokkokat követte, ennek mentén analizáltuk a pedagógusok válaszait, illetve próbáltuk nyomon követni a csoportdinamikát és a nonverbális jelzéseket is, habár a virtuális térbe átvitt beszélgetésekben ez nem minden követhető értő pontossággal. A fókuszcsoportos beszélgetések elemzése kapcsán kirajzolódott, hogy a kötődő alapú nevelést vizsgálva nemcsak a korai szocializációs környezet, de a pedagógus és a tanuló közötti kapcsolat minősége is ható tényezőként szerepel. A kötődési stílust vizsgálva, minden életszakasznak fontos szerepe van, de a pedagógus-diák kapcsolat legfontosabb aspektusait az érzelmi összehangolódás kérdése irányítja, illetve a nevelő válaszkézsége, a tanulóval kapcsolatos érzékenysége, hogy mennyiben tud ráhangolódni annak mentális állapotaira, illetve hogy tudja-e csillapítani a létrejövő feszültségeket, és ha igen, milyen mértékben. Mindezt figyelembe véve két csoportba rendszereztük a pedagógusok válaszait: a) professzionális alapot adó, b) biztos alapot adó. Mindkét kategória kirajzolódott a csoport és az egyéni válaszadás szintjén is, de az adatok fokozatos elemzése kapcsán átfedésekkel is észleltünk a két tipológiát tekintve, mivel „természetes csoportosulások” (Flick, 2009), kollégák, vettek részt ezeken a beszélgetéseken, aminek előnye az, hogy a pedagógusok egymás megjegyzéseit össze tudták venni a minden napokban tapasztalt történésekkel.

a) professzionális alapot adó

A professzionális alapot adó pedagógusok hangsúlyosan reflektáltak a szakmai megközelítésű problémamegoldás kulcsszerepére, számukra a kurrens pszichopedagógiai módszerek, a jól bevált technikák adnak választ a nevelési folyamatokban jelentkező problémás helyzetekre.

a. 1. szabálykövetés

A pedagógiai tervezést, a kurrikulumot és a speciális fejlesztési szempontokat követik, kissé mereven ragaszkodnak az intézményi protokoll tiszteletben tartásához, sok esetben ettől teszik függővé a pedagógiai eredményességiuket. A kiégesi veszélyeztetettség is komoly rizikófaktort jelent az ő esetükben, főleg a virtuális térbe átvitt oktatás tekintetében. Azonban átfedések is megjelentek, hiszen sokszor előkerült az egyéni bánásmód kérdése, amiben minden pedagógus egységes véleményt nyilvánított:

Gyógypedagógus: „*Nem lehet egy kalap alá venni őket, ha nem figyelek mindenre külön-külön, semmire se megyünk egész nap... vagy az egyik ordít, vagy a másik kiabál közbe, de ha lekötöm a figyelmét a neki szánt feladattal, akkor haladunk, még, ha keveset is, de csak tanulunk valamit.*”

Fejlesztőpedagógus: „*Külön csoportba rendeztem őket, és órabeosztás szerint foglalkozom mindegyikkel, külön-külön, az a baj, hogy így is vannak napok, mikor nem lehet mit kezdeni velük, egyszerűen nem érdekli őket semmi sem, pedig minden előre megtervezek, és játékos elemeket is beviszünk... vannak napok, mikor minden jól megy, és van, ami katasztrófális. Ki tudja mi van otthon? Nem szoktak beszámolni nekem.*”

a. 2. rend és fejelem

Ha nincs rend, ha nincsenek jól követhető szabályok, akkor elcsúszik a nevelési folyamat, ami részben hiteles vélemény is, hiszen a gyermek biztonságérzetét növelik

a jól strukturált normarendszerek, de a túlkapásos követelődző nevelési attitűd már károsan hat a fejlődés menetére. A különböző fogyatékossággal élő tanulók különösen érzékenyen reagálnak a büntető szigorra, egyrészt, mert sok esetben nem is értik, milyen áthágást követtek el.

Fejlesztőpedagógus: „*Nehéz időszak ez most, mindenért ránk haragszik, az ott-honi sérelmeket is a társain éli ki. Van, hogy le kell fogni szünetbe, mert nekimegy a másiknak, minden ok nélkül..., és már minden kipróbáltunk, újra és újra megbüntettük, de csak csinálja. Elküldtük a kabinetbe, aztán a kolléga is beszélt a fejével, azt nem is mondjam, hogy minden áldott nap figyelmeztetem, de semmi értelme.*”

a. 3. ellenőrzés

Az egyik legvitatottabb kérdés az inklúzió/integrálás fogalmi párosa sokszor felvetődött a beszélgetések kapcsán. A többségi iskolában dolgozó pedagógusok sérelmeztek az ellenőrzés hiányát, azt, hogy az SNI-s tanulókat nem megfelelően és nem is rendszeresen ellenőrzik, nincs reális visszacsatolás fejlődésüket vagy regresszív állapotukat illetően. Megvannak a standard megfigyelési és értékelési eszközök, de azok nem tükrözik a valóságot.

Fejlesztőpedagógus: „*Minden ránk marad, a fejlesztés is és a szülői konzultáció is. Nekem kell kifaggatnom, mit nem tud, mit nem ért..., az osztályban elvan magának, jó gyerek, nem zavarja az órát, szinte csak vegetál ott, pedig fejleszthető lenne, de az a heti egy óra nem elég.*”

Pszichológus: „*A kabinetbe nem házi feladatot oldunk, ezt nem érti sok kolléga, a gyerekre próbálok figyelni, a fejlesztést sokszor nagyon kis lépcsőkbe kell betervezni, ha a kúszás-mászás maradt el, akkor odáig nyúlunk vissza... kúszunk-mászunk, mondókázunk, mert erre van szüksége a gyereknek. Az osztályba semmire sincs idő, haladnak az anyaggal, pedig a gyerek még járni sem tud rendesen, nemhogy a ceruzát vezesse..., aki felmérte, minden nézett, csak azt nem, milyen motorikus fejlődési fázisba van a gyerek, pedig azt kellene először vizsgálni. De senki sem ellenőrzi őket..., ezek a bizottságok csak úgy vannak.*”

a. 4. kiégés

A beszélgetések menetében a „*Nem tudom mit csináljak!: Nem érdekel senkit az egész!: Velünk senki se foglalkozik!*” sérelemáradatok is sokszor megjelentek. A pedagógusok, főleg a virtuális térbe átvitt tanítás keretében hangsúlyozták, hogy úgy érzik, egyedül maradtak számos megoldatlan problémával. A jelenléti oktatás is több sebből vérzett, de a speciális fejlesztések, a habilitációs-rehabilitációs, illetve a terápiás foglakozásokat képtelenség online felületekre kényszeríteni. A különböző fogyatékossággal élő tanulók megrekedtek, mind a tanulás, mind a készség-képesség-fejlesztés, az önálló életvezetés, a szociális interakciók elsajátítását illetően. Sok pedagógus paradox helyzetbe került, őt hibáztatja a szülő, őt szidják a médiában, mert nem megfelelő a tudása, nem ér semmit a képesítése, ebben a szép-új digitalizációt adaptáló világban.

b) biztos alapot adó

A biztos alapot adó pedagógusok nagyfokú érzékenységgel álltak hozzá a kérdezések megválaszolásához, volt eset, hogy meg kellett magyaráznai a kötődési mintázatokat, illetve azok terminológiai használatának jogosultságát is. A sorozatos beszélgetések alkalmával az is kiderült, hogy köznyelven érthetőbbnek bizonyulnak

a szakirodalmi kifejezések, a pedagógusok sok esetben használták: a *szeretet*, a *ráhangolódás*, a *megértés*, az *odafigyelem* és a *türelem* szavak együttesét. Ők a nyugodt légkört, a kiegyensúlyozott, harmonikus nevelési attitűd fontosságát hangsúlyozták.

b. 1. egyszerűség

Nemcsak az idősebb, de a fiatalabb kollégák körében is egyre nagyobb igény mutatkozik az egyszerűbb nevelési módszerek adaptálására. A letisztult környezet, az egyszerű eszközök használata – véleményük szerint – nagyban segíti munkájukat, míg a túlzsúfolt termek, a képernyőfüggőség és „ez a sok modern kacat”, amivel a gyermeket körülveszik, csak hátrálhatja a fejlődést, magát a nevelési folyamatot. Volt, aki határozottan károsnak tartotta, főleg a figyelemzavarral diagnosztizált tanulók esetében.

Gyógypedagógus: „*Amíg az osztályba nem hozhatja be a telefonját, és nem játszik egész nap, nyugodtabb, jobban figyel... a hétfői nap a legnehezebb, mert otthon egész nap számítógépezik, nehezen fogadja el, hogy én nem engedem meg neki, de beletörődött..., igen, sokat beszélgettünk erről a szülőkkel is, de nekik kell az otthoni nyugalom.*”

Gyógypedagógus: „*Mi minden nap sétáltunk, általában a délelőtti időszakba mentünk ki a gyerekekkel, most már ezt sem szabad... pedig odakint megnyugodtak, a mozgás, még ha csak egy tempós séta is, nagyban segítette őket. A legtöbb gyermek nálunk csak a kocsiból ki-kocsiba be típusú közlekedést ismeri, mindenhol viszik őket, van köztük, aki nem tud sétálni sem, fárad, nyafog, nem érti, miért kell gyalogolni... nálunk ez is a fejlesztés része.*”

A beszélgetések az osztály és az iskolai környezet egyszerűsítésére is kitértek, néhány pedagógus hangsúlyozta, hogy a technikai kütyüket nem kellene beengedni az intézményekbe, de szó esett a különböző termek funkciójáról is, a nyugis sarkokról, az alternatív ülőalkalmatosságokról (pl. fitnesszlabda, babzsák stb.), a párnák, foltszönyegek fontosságáról.

b. 2. idő

Az időhiány, a sürgetés, a most és gyorsan fejlesztés kritikáját is hangsúlyosan megfogalmazták, hiszen a szülők és a rendszer is „*csodavárásban szenved*”, tévhiedelem szövi át a fejlesztő és gyógy-, illetve a segítő szakmában dolgozó pedagógusok munkaköri kompetenciáit. A lemaradt, a lassú és a hátrányos helyzetből érkező gyermeket nem lehet „megjavítani és kész”.

Pszichológus: „*A szülő sokszor behozza a gyermekét, mert hallotta, hogy mi majd megtanítjuk beszálni, de a felnérést követően kiderül, hogy a gyermeknek nem a beszédfeljöldés terén van a legnagyobb lemaradása, ott is, de nem ez a legsúlyosabb, hiszen a motoros készségei súlyos lemaradást mutatnak, ezért komplex fejlesztést kell alkalmazni, de a szülőt ez nem érdekli, ő azt akarja, hogy a gyermek egy hónap múlva beszéljen, és ha nem fog, akkor ki a hibás?..., ezeknek a gyermeknek idő kell, idő kell, hogy megismerjenek, hogy megbízzanak a pedagógusban, hogy érezzék, jó helyen vannak, hogy szeressenek fejlesztésre jönni.*”

A pandémia okozta szigorítások is károsan hatottak, a pedagógusok úgy érezték, hogy állandóan figyelik őket, féltették a gyermekek lelki egyézséget, hiszen a túlkáposás szabályozások, a higiéniai előírások és a maszkviselet nagyon sok autizmus spektrumzavarral élő tanulónál kényszeres viselkedészavart produkált.

Fejlesztőpedagógus: „*Ha elájulna, akkor se lehetne levenni róla a maszkot, pedig látom rajta sokszor, hogy már nem kap levegőt, a kezét is folyamatosan mossa, ha valaki hozzáér, visít... idő kell ezeknek a gyermeknek és sok türelem, hogy feldolgozhassák, azt, ami most van.*”

b. 3. védelem

A vélemények kategorizálása két részre tagolta a narratív elemzés során a vélemények, válaszok zömét, de – mint már említettük – átfedések is kirajzolódtak, a pedagógusok egyetértettek a védett műhelymunka feltételek fontosságát illetően. Amíg a speciális oktatási intézmények neveltjeik függvényében a védelmet alapigényként, addig a tömegoktásban és a segítő szakmákban dolgozó szakemberek kiemelt helyen szerepeltették.

Fejlesztőpedagógus: „*Kell nekik a megszokott környezet, ahol jól érzik magukat, ahol mindenkit ismernek, és persze az is fontos, hogy ki van velük aznap..., nehezen szokták meg az újakat.*”

Pszichológus: „*Nem mindegy, milyen zónában van a gyermek (itt a kolléga részletesen is beszél a Szabályozási zónák – Zones of Regulation modelljéről, Kuypers, 2020), fontos megfigyelni reggel, ráhangolódni, hogy átsegíthessük őt a zöld zónában, mert egy piros zónában lévő gyermekkel hasztalan lenne mindenemű interakció..., akkor csak békén kell hagyni. A piros zónában állandó félelem jellemzi őket, a ti dolgotok, hogy átvezessétek őket a zöldbe, ezért fontos, a biztos kötődési stílus, tudni kell érteni a nyelvén, az ő sajátos világához szólni.*”

b. 4. elfogadás

Az inkluzív szemlélet jegyében az atipikus gyermekek jogainak teljeskörű tisztelőben tartása fontos kérdéskör, a megszólaló pedagógusok itt a gyermekek sajátos potenciálját emelték ki, hangsúlyozva az elfogadás fontosságát. „*Ha csak ennyire képes! Valami miatt nem tudunk tovább lépni! El kell tudni fogadni, hogy ő más!*” A válaszokból, az is kiderült, hogy sok esetben a pedagógus az, aki felismeri a gyermekben rejlő potenciált, és megpróbálja fejleszteni, a sajátosságok és zavarok ellenére is, de ha a fejlesztés megakad, azt is meg kell tanulni elfogadni. Ez a jó képességű, magasan funkcionáló SNI-s gyermekknél a legnehezebb elfogadni, hogy regresszív állapotba kerülhetnek, és időre, türelemre van szükségük.

7. Összegzés

Az ortodox tudományszemlélet központi tétele, miszerint az anyag, még a szubatomi is, elszigetelve létezik, azaz magában teljes (McTaggart, 2012), a pedagógiai vizsgálódásokat is fogva tartja. A kötődést és annak elméleti irányú megközelítését a pszichológiai kutatások térfelére korlátozza a szakirodalom, azonban a gyógypedagógiai gyakorlatból kibontakozó, több dimenziós útkeresés elvezet a biztonságos műhelymunka feltételek meghatározására felé. Egy olyan alternatív nevelési attitűd bontakozik ki ezáltal, amely előnyben részesíti az egyéni bánásmódot, míg a tömegoktatásban tomboló különállás és versengés szerepét mellőzi.

A fókuszcsoporthoz kötődő kérdések, illetve a kötődő alapú nevelés társadalomban betöltött szerepének vizsgálatára, de a gyógypedagógiában fellelhető attitűdök és tapasztalatok tanulmányozására kiválóan alkalmazhatóak. Három kutatási kérdést fogalmaztunk

meg a fókuszcsoportos beszélgetések elemzése kapcsán, az első kutatási kérdésünkre, mely a kötődési elméletekre és a védett műhelymunka feltételek fontosságára fókuszált, eltérő szempontú, mégis egybehangzó válaszokat kaptunk, hiszen a pedagógusok fontosnak tartják ezen elméletek ismeretét, illetve a védett műhelymunka-feltételek gyakorlati alkalmazását. A második kutatási kérdésünkre is választ kaptunk ezen beszélgetéseken, a kötődő alapú nevelés fogalmi bevezetése fontos lépcső lehet az inkluzív szemlélet és gyakorlat terén. A harmadik kérdésünk a szegregációs iskolai szerkezetre összpontosult, erre a két tipológiába sorolt pedagógusok (biztos alapot és professzionális alapot adók) nemcsak a korai szocializációs környezetet, de a pedagógus és a tanuló közötti kapcsolat minőségét is ható tényezőként szerepeltették, ugyanakkor a szegregált iskolai szerkezetnek nagy hagyománya van, és nehezen váltható fel. Az integrációs törekvések ugyan jelen vannak az oktatáspolitikában, de a gyakorlat még mindig a speciális iskolák felé mozdul, hiszen a súlyos és halmozott fogyatékkal élő tanulók komplex nevelési stratégiákat, jól tervezett rehabilitációs környezetet igényelnek.

A kötődéselméleteken alapuló pedagógiai paradigmaváltás fel meri vállalni az egymásra hatás elvét, ebben a nevelési folyamatban permanensen hatunk mindenre, és permanensen hat ránk is minden. A versengő individualizmust dicsőítő társadalmi kép, a gyógypedagógiában értelmét veszti, ebben a közegben az egyén fogalma, ami minden mástól elkülönülve létezik, téves. A kapcsolati tényezőkre összpontosító érzelmi szükségletek fontossága, a biztonságérzet megeremtése a sajátos nevelési igényű tanulók oktatását tekintve kritikus, olyan, mint maga a levegővétel.

Felhasznált irodalom

Baker, J. (2006). Contributions of teacher-child relationship to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*. 44. 211–229.

Bartholomew, K. (1990). Avoidance of Intimacy: An Attachment Perspective, *Journal of Social and Personal Relationships*, Volume: 7 issue: 2, page(s): 147–178.

Bomber L.M. and Hughes D. A. (2013). *Settling Troubled Pupils to Learn: Why Relationships Matter in School*, Worth Publishing.

Bowlby, J. (1969). *Attachment* (vol. I). New York: Basic.

Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: vol. 2. Separation, anxiety and anger*. New York: Basic.

Bretherton, I. (1992). The Origins of Attachment Theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*. 28. 759-775. 10.1037/0012-1649.28.5.759.

Cozolino, L. (2014). *Attachment-based Teaching, Creating a Tribal Classroom*. The Norton Series on the Social Neuroscience of Education, London.

Duckenfeld, M. & Reynolds, B. (2013). In Dary, T. & Pickeral, T. (ed) (2013). School Climate and Dropout Prevention. *School Climate Practices for Implementation and Sustainability. A School Climate Practice Brief*, Number 1, New York, NY: National School Climate Center.

Flick, U. (2009). *An Introduction to Qualitative Research*, Fourth Edition, Sage Publications Ltd.

Geddes, H. (2006). *Attachment in the Classroom*, Worth Publishing.

Gyarmathy, É. (2010). A tehetséggondozás pszichológiája. *Magyar Pszichológiai Szemle*. pp. 221–232. ISSN 0025-0279 (Print) 1588-2799 (Online), <http://real.mtak.hu/8825/>

Hamre, B., & Pianta, R. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes Through Eighth Grade. *Child Development*, 72(2), 625–638.

Hornby G., (2014), *Inclusive Special Education*, Springer, New York.

Karataş, Z., & Çakar, F.S. (2011). Self-Esteem and Hopelessness, and Resiliency: An Exploratory Study of Adolescents in Turkey. *International Education Studies*, 4, 84–91.

Knausz I. (2003). A tudás változó tartalma. In: Monostori Anikó (szerk.): *A tanulás fejlesztése*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet, 87–91.

Krstic, K. (2015). Attachment in the student-teacher relationship as a factor of school achievement. *Inovacije u nastavi*. 28. 167–188.

Kuypers L. (2020). *All the Zones are OK! Tips for Managing the Zones You're In*, Think Social Publishing, Inc.

Main, M., & Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation series on mental health and development. *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention* (p. 121–160). University of Chicago Press.

Marshall, W. (2010). The role of attachments, intimacy, and loneliness in the etiology and maintenance of sexual offending. *Sexual and Relationship Therapy*. 25. 73–85. 10.1080/14681990903550191.

Marvin, Robert & Cooper, Glen & Hoffman, Kent & Powell, Bert. (2002). The Circle of Security project: Attachment-based intervention with caregiver-pre-school child dyads. *Attachment & human development*. 4. 107–24. 10.1080/14616730252982491.

Melanie J. Zimmer-Gembeck, Haley J. Webber, Rae Thomas & Stefanie Klag (2015) A new measure of toddler parenting practices and associations with attachment and mothers' sensitivity, competence, and enjoyment of parenting, *Early Child Development and Care*, 185: 9, 1422–1436, DOI: 10.1080/03004430.2014.1001753

Nahalka I. (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyermekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Neufeld G., Maté G. (2008). Hold On to Your Kids: Why Parents Need to Matter More Than Peers Random House Publishing Group.

Newton, R., (2019). *A biztonságos kötődés megalapozása*, ford. Károlyi Juli, Kulcslyuk Kiadó, Budapest.

Nicu, A. (2016). Romanian education reform between policy and action. *Journal Plus Education*. Vol 14, No 1 20–32.

Payne, K. J., (2013). *Egyszerűbb gyermekkor*, ford. Király Juli és Hűvös András, Kulcslyuk Kiadó, Budapest.

Piaget, J. (2001). *The Psychology of Intelligence*, 1950, Jean Piaget; translated from the French by Malcolm P & Berlyne D. E., Routledge, London & New York.

Richards, P. S., & Bergin, A. E. (2005). A spiritual strategy for counseling and psychotherapy (2nd ed.). *American Psychological Association*. Retrieved May 8, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/1132418>

Szabó L. (2013). *A pedagógusokhoz fűződő kötődés vizsgálata 7. és 10. évfolyamos tanulók körében*. Szakdolgozat (SZTE Neveléstudományi Intézet).

Szabó L. (2015). Pedagógiai kötődések vizsgálata – A Student-Teacher relationship scale mérőeszköz hazai kipróbálása. In Tóth Péter-Holik Ildikó-Tordai Zita szerk: *ONK Tartalmi Összefoglalók*. Budapest, Óbudai Egyetem.

Zsolnai, A., (2018). *Kötődés és pedagógia*, Eötvös József Kiadó, Bp.

Webber M, Fendt-Newlin M. (2017). A review of social participation interventions for people with mental health problems. *Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol*. Apr; 52(4):369-380. DOI: 10.1007/s00127-017-1372-2. Epub 2017 Mar 12. PMID: 28286914; PMCID: PMC5380688

JAKAB JUDIT

Debreceni Egyetem, Humán Tudományok Doktori Iskola, jakjudit1234@gmail.com

Roma tanulókat oktató pedagógusok percepciói

Absztrakt. A tanulmány a roma tanulókat oktató pedagógusok körében készített interjús vizsgálat eredményeit mutatja be. Az elemzés arra irányult, hogy megállapítsa/azonosítsa, hogy a roma tanulókat oktató pedagógusok a minden napjai gyakorlati tapasztalataik alapján milyen korlátokat azonosítanak (1.) a nevelési/oktatási folyamat és (2.) az oktatási szituáció (tanítási óra) megszervezése és menedzselése során. A kutatásba bevont pedagógusok a Csíki-medence (Hargita megye, Románia) olyan általános iskoláiban tanítanak, ahol a roma tanulók aránya meghaladja a 25 százaléket.

Kulcsszavak: roma oktatás, pedagógusok, korlátok

Abstract. The study presents the results of the qualitative investigation based on interviews made in the circle of the teachers teaching Roma pupils. The analysis focused on the barriers that teachers of Roma pupils identify, based on their everyday practical experience, in (1) the organisation and management of the educational/teaching process and (2) the teaching situation (classes). The primary school teachers involved in the research teach in the Csíki-Basin (Harghita County, Romania) where the proportion of Roma pupils exceeds 25%.

Keywords: Roma education, teachers, barriers

1. Bevezetés

A romák beiskolázásának, oktatásának problémája tulajdonképpen Románia uniós csatlakozásával kapott lendületet. 2007-től kezdtek megjelenni a különböző rendelkezések, törvények, stratégiák (iskolai szegregáció megszüntetésére vonatkozó rendeletek 2007, 2016; Tanügyi Törvény, 2011; a korai iskolaelhagyás csökkenését célzó stratégia, 2015–2020; stratégia a társadalmi inklúzióért és a szegénység csökkentéséért, 2015–2020; Románia kormányának stratégája a roma kisebbséghez tartozó román állampolgárok inklúziója céljából, 2014–2020) és a különböző szociális jellegű támogatások (Tejkifli-program, 2002; ingyenestanszer-program). Különböző projektek (Phare, Az UNICEF, a "Salvati copiii", a CEDU2000+, Nyílt Társadalomért Alapítvány – Románia, a Romani Criss, Ruhama projektjei) keretében célirányosan elkezdődött a roma tanulók tömeges beiskolázása, különböző felzárkóztató és szociális jellegű tevékenységek működtetése. Az elmúlt másfél-két évtizedben egyre nagyobb számban jelentek meg roma tanulók az iskolákban. Az iskolák, a pedagógusok kihívások sokaságával találták/találják szembe magukat, amelyekre nem voltak/nincsenek felkészülve. A legtöbb iskolában hiányoznak azok az anyagi és személyi feltételek, amelyek lehetővé tennék az oktatási folyamat zökkenőmentességét.

A továbbiakban a tanulmány a roma tanulókat oktató pedagógusok körében képzített interjús vizsgálat eredményeit mutatja be. Az elemzés arra irányult, hogy a roma tanulókat oktató pedagógusok a minden napi gyakorlati tapasztalataik alapján milyen korlátokat azonosítanak (1.) a nevelési/oktatási folyamat és (2.) az oktatási szituáció (tanítási óra) megszervezése és menedzselése során. A vizsgálat a Csíki-medence (Hargita megye, Románia) néhány olyan iskolájának pedagógusaira irányult, ahol a roma tanulók aránya meghaladja a 25 százalékot. Az általános iskolai pedagógusok egyharmada elemi osztályokban tanít, a többiek felső tagozatos tanárok. Az alsó tagozatos tanítók fele teljesen roma összetételű osztályokban oktat, a többiek vegyes osztályokban. A felső tagozaton mindenki vegyes összetételű, roma többségű osztályokban tanít.

A kutatásba bevont iskolákba járó roma tanulók kilencven százaléka a települések romatelepein él, többségük mélyszegénységben. A szülők zöme munkanélküli, szociális segélyekből, alkalmi munkákból, gyűjtögetésből tartják el családjaikat. Jelentős körükben az írástudatlanság, különösen a középkorú és idősebb nemzedékekhez tartozók körében. Bár néhány családnak sikerült külföldi munkavállalással több jövedelemhez jutnia és bizonyos fokú anyagi jólétre szert tennie, a többség rossz lakhatási körülmények között, anyagi bizonytalanságban él.

A harminc pedagógussal készült interjú több dimenziója közül jelen tanulmányban az oktatási-nevelési folyamat, illetve a tanítási óra megszervezése során korlátként beazonosított tényezőket vettük számba. Az interjúkból a pedagógusoknak a minden napi osztálytermi gyakorlatuk során tapasztalt „szituatív tudását” ismerhetjük meg, amely az elméleti, pedagógiai tudásanyag fontos kiegészítője. A „gyakorló szakember” (theory of the practitioners, Schön, 1983) tapasztalatainak reflexív és önreflexív tudatosítása hozzájárulhat a hasonló pedagógiai helyzetekkel találkozó gyakorló pedagógusok, a pedagógusképző intézmények munkájának segítéséhez is.

2. Szakirodalmi vonatkozások

A nemzetközi nyugat-európai szakirodalomban a különböző etnikumú, az eltérő kulturális hátterű tanulók oktatása leginkább a bevándorlócsoportok gyermekeivel kapcsolatos nevelési-oktatási problémaként jelenik meg. Az ezekben megfogalmazott bizonyos alapkérdések gyakran hasonlóak a roma tanulók oktatásának kérdéseihöz. Egyik ilyen alapkérdés, hogy a roma tanulókat oktató pedagógusok hogyan élik meg a többségi és a kisebbségi kultúrák találkozását, hogyan gondolkodnak, hogyan viszonyulnak az adódó kihívásokhoz.

A témával foglalkozó szerzők (Rios, 1996, Bender-Szymanski, 2000) felhívják a figyelmet, hogy a pedagógusok percepciói, attitűdjei és személyes tapasztalatai lényeges mértékben eltérhetnek attól, ahogyan a más kulturális, etnikai, vallási stb. társadalmi háttérrel rendelkező tanulók önmagukat látják. Több kutatási eredmény (Rios, 1996, Pajares, M. F. 1992, Gagliardi, 1994, Bender-Szymanski, 2000, Nagy, 2002, Bordács, 2001, Falus, 2002) is rámutatott, hogy a különböző etnikumú, eltérő kulturális hátterű tanulók oktatásában a többségi pedagógusok nézeteinek, meggyőződéseinek, attitűdjeinek igen fontos szerepe van, amelyek megismerése, tudatosítása, formálása nagymértékben hozzájárulhat az oktatás sikereségéhez.

Bender-Szymanski (2000) német kutató, eltérő kulturális hátterű tanulókat tanító kezdő pedagógusokat kérdezett meg elvárásaikról, majd két év után gyakorlati tapasztalataikról. A vélemények alapján két alapvető kulturális viszonyulást különített el: a kultúrák kölcsönösséget valló (*synergyoriented type*), valamint az etnocentrikus (*ethno-oriented type*) viselkedési mintát. Kutatási eredményei azt mutták, hogy a kultúrák kölcsönösséget valló pedagógusok sikeresebben küzdöttek meg az eltérő kulturális hátterű tanulók oktatásának nehézségeivel. Az etnocentrikus (*ethno-oriented*) szemléletű pedagógusok az eltérő kulturális szokásokat, normákat viselkedésekkel hiányosságként (*deficiency*) értelmezték (Bender-Szymanski, 2000).

A vonatkozó szakirodalom (Gagliardi, 1994, Bryan & Atwater, 2001, Nagy, 2002, Bordács, 2001) nagyon fontosnak tartja, hogy a pedagógusképzés vagy továbbképzés során a felkészítési programok pozitív attitűdöket alakítsanak ki a pedagógusokban a különböző etnikai, nyelvi, vallási csoportok irányába, illetve azt, hogy a képzési programok ösztönözzék a pedagógusokat a különböző csoportokhoz tartozó tanulókkal szembeni negatív érzések („feelings”) megváltoztatására (Meier, 1998). Javaslataikban a pozitív viszonyulás a tanulók esetleges tanulási nehézségeinek a megértését, a tanulócentrikus viszonyulást és tanítást, az egyéni bánásmódot, a tanulók segítését célzó tanítási stratégiák kidolgozását, hatékony kommunikációs készséget és konfliktuskezelést jelenti. Ugyanakkor azt is kiemelik, hogy fontos lenne a tanárképzésben alapvető információk elsajátítása bizonyos etnikai és kulturális csoportok életviteléről, történelméről, vallásáról, amelyek segíthetnék a különböző sztereotípiák eloszlását. Azt javasolják, hogy az eltérő kulturális hátterű tanulókat tanító pedagógusokat arra kell megtanítani, hogy az osztályközösséggel folyamatos megfigyelője, „kutatója” legyen, aki megfigyeléseit a napi gyakorlatba tudja integrálni, tanítási stratégiáit képes folyamatosan alakítani, a tanulók igényeihez igazítani (Gagliardi, 1994).

2000-ben a magyarországi Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központja indított egy felmérést, amelyben azt vizsgálta meg, hogy hogyan készítik fel a felsőoktatási intézmények a leendő pedagógusokat a roma tanulók eredményes oktatására és nevelésére, hogy a fiatal pedagógusok hogyan látják el ezt a feladatot minden napos iskolai gyakorlatukban, hogy milyen segítséget várnak a képzésuktól, továbbképzésektől. Ötszáznegyven roma többségű iskolában tanító pedagógus nyílt kérdésekre adott válaszait vizsgálva megállapították, hogy a fiatal pedagógusok szívesen beszéltek sikereikről is, de a „válaszokat összességében azonban mégis inkább a negatív, mintsem a pozitív tartalmú kijelentések uralják” (Nagy, 2002, p. 327). Azt is kiemeltek, hogy gyakrabban találkoztak kudarcélménnyel azokban az esetekben, amikor a pedagógus a problémák mögött nem ismerte fel azt, hogy egy másik kultúrával áll szemben. Megfigyelték, hogy sokkal több negatív megfogalmazás fordult elő azoknál a pedagógusoknál, akik a többségi kultúrától nagyon eltérő tanulókkal kerültek kapcsolatba, például a csak roma tanulókból álló iskolákban, osztályokban. A sikerekről beszélő pedagógusok konkrét szituációhoz, konkrét személyekhez köthető pedagógiai eseteket említettek, amelyekben gyakran kiteríték a tanulók kulturális hátterének megértő elemzésére, a pedagógus és tanuló között kialakuló szeretetteljes, elfogadó, bizalomteli légbőr bemutatására. A pedagógusok körében jól érzékelhető volt a dilemma: „vagy általános és folyamatos kudarcként élik meg az egyedüliként átélt iskolai kultúra elutasítását, hatástarláságát tanítványaik kisebb vagy nagyobb csoportjai

részéről, vagy kísérletet tesznek arra, hogy az „általános” iskolai kultúrától eltérő kulturális elemeket felismerjék, elfogadják és esetleg beépítsék a saját pedagógiai gyakorlatukba” (Nagy, 2002, p. 329). A kutatás azt is hangsúlyozza, hogy a kultúrák közti sikeres közvetítésre nemcsak a pedagógusokat, hanem az iskolákat is fel kellene készíteni.

Hasonló következtetésekre jut Bordács Margit (2001) is, amikor a roma tanulókat tanító pedagógusok előítéletességet vizsgálta. Hiányolta a magyarországi pedagógusképzésből az eltérő etnikai és kulturális sajátosságokkal rendelkező gyermeket tanítására, nevelésére való felkészítést, az egyéni sajátosságok figyelembevételét és kezelését lehetővé tevő módszereket, oktatási formákat. Kutatását három különböző nagyságú magyarországi településen (nagyváros, kisváros, nagyközség) végezte, ahonnan településenként 20-20, roma tanulókat is tanító pedagógus vett részt a felmérésben. A megkérdezettek egyharmada tartotta fontosnak az egyéni szocializációt, a kulturális sajátosságokat figyelembe vevő módszereket, és csupán 3 százalékuk tartotta lényegesnek a roma kultúra és népismertetés tanítását.

Kolozsváron a Romedin¹ (Vincze, Harbula, és Magyari, 2016) projekt keretében mérték fel, hogy a programban részt vevő pedagógusok hogyan látják iskolájukban az inkluzív iskolakultúra, iskolapolitika és iskolai gyakorlat megvalósulásának mértékét. Az inklúziós kérdőívek adatai szerint a megkérdezett pedagógusok 61 százaléka értett egyet azzal a kijelentéssel, hogy iskolájukban „ minden tanulót egyformán értékesnek tartanak”, és elsőprő többségük szerint (85.5 százalék) a személyzet minden megtesz a diszkrimináció csökkentése érdekében. A szerző viszont megjegyzi, hogy az interjúk során a pedagógusok a „roma kultúrát a többségihez képest alacsonyabb rendűnek tartották, akár megbélyegzőnek is, a gyerekeket segítve identitásuk eltitkolásában” (Kacsó-Dávid, 2017, p. 50). Azt is kiemeli, hogy a pedagógusok akkor beszélnek siker-történetekről, ha a roma család a többségi normáknak megfelelően neveli gyermekét, ha támogatja az iskola értékeit, ha gyermeke a többségi szabályokat elfogadja, azaz ha a többségihez hasonló „középosztálybeli családként” viselkedik.

A többségi és kisebbségi percepciók különbösségeire hívják fel a figyelmet azok a székelyföldi kutatások is, amelyek a magyar–roma viszony alakulását vizsgálták (Oláh, 1996, Biró & Bodó, 2002, Biró & Oláh, 2002). A csíkszeredai KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központjának kutatói által végzett kutatások rámutattak, hogy a helyi többséget alkotó magyar etnikumú népesség és a kisebbséget alkotó roma népesség között az „egy másik mellett élés” társadalmi mintái alakultak ki (Oláh, 1996, Biró & Bodó, 2002, Biró & Oláh, 2002), azaz egy településen belül a magyar és a roma lakosság teljesen külön térben élt, „teljesen eltérő életvezetési modell, viselkedési és kommunikációs gyakorlat, nagyon eltérő értékrend és életfelfogás szerint” (Biró, 2017, p. 144). A kutatók a két társadalmi csoport közötti viszony „aszimmetri-

1 A Desire Alapítvány által koordinált „Szociális-oktatási szolgáltatások a romák inklúziójára érdekében – ROMEDIN” projekt keretében a kutatásba bevont egyes iskolák részt vettek az iskolára jellemző inklúziósszint-felmérésben a Booth és Ainscow (2006) által összeállított Inklúziós index felhasználásával. A projekt 2012 és 2014 között zajlott, 52 tanár vett részt, öt kolozsvári iskolából, melyek közül négyben jelentős a roma gyerekek aránya (Vincze, Harbula és Magyari, 2016).

kus" voltára hívják fel a figyelmet, amely a két csoport közötti átjárást gyakorlatilag lehetetlenné tette. Mind a mai napig kevés a két etnikai csoport tagjai közti kapcsolat (Biró, 2017). A roma gyerekeket oktató pedagógusok a magyar etnikumhoz tartoznak, és esetükben azzal is számolni kell, hogy a pedagógusok az oktatói munkát megelőzően vagy az oktatói munkától függetlenül is kialakítanak percepciókat, attitűdöket a roma etnikummal kapcsolatban, illetve személyes tapasztalatokat is szereznek. Ezek az előzetes tapasztalatok nem minden esetben esnek egybe azokkal a személyes tapasztalatokkal, amelyeket a pedagógusok az oktatás folyamán szereznek. Lehetőséges az a változat, hogy az előzetes tapasztalat negatív, és ezt az oktatási gyakorlat nem igazolja, vagy a fordított helyzet, hogy az oktatási tapasztalat megerősíti a korábban már kialakult percepciókat, attitűdöket és személyes tapasztalatokat. Kutatásunk keretében nem foglalkoztunk az előzetesen már kialakult percepciók, attitűdök és személyes tapasztalatok feltérképezésével. Arra vállalkoztunk, hogy az interjúk anyaga alapján azonosítsuk azokat a korlátozó tényezőket, amelyeket a pedagógusok – bevallásuk szerint – a roma tanulókkal való foglalkozás során tapasztaltak (the experiences of their learners), és amelyek a pedagógusok véleménye szerint megnehezítik vagy akadályozzák a nevelési/oktatási folyamatot, valamint az egyes foglalkozások (tanórák) előkészítését és lebonyolítását. Ebben természetesen szerepet játszhatnak a korábban vagy az oktatási helyzettől függetlenül kialakult percepciók és attitűdök is, azonban ezek elkölönlítésére a kutatásban nem nyílt lehetőség.

A roma tanulók oktatásának nehézségeit, korlátait vizsgálva mindenképpen meg kell említenünk azokat a strukturális és kulturális tényezőket (a családok rossz szociális helyzete, a szülők iskolázatlansága és munkanélkülisége, a családok instabilitása, a gyermekek óvodáztatásának hiánya, az otthoni szocializáció elégtelenségből fakadó iskolaéretlenség), amelyek a különböző kutatási eredmények szerint szoros összefüggést mutatnak a tanulók iskolai teljesítményével (Farkas, 2002; Kertesi – Kézdi, 1996, 2012; Fiath, 2000; Radó, 2007; Messing – Molnár, 2008; K. Nagy, 2019). Az említett tényezők miatt a legtöbbször már az iskolába lépéskor hátrányos helyzetből, lemaradással kezdik az iskolát a gyermekek, amely az iskolába lépés-sel ritkán szűnik meg, inkább tovább mélyül. Ez arra enged következtetni, hogy az adott oktatási rendszerben az egyenlő esélyek biztosítása kevésbé valósul meg. Ezt tükrözik mind a magyarországi, mind a romániai PISA-eredmények (Papp Z., 2013; Ostorics – Szalay – Szepesi et al., 2016).

3. Az oktatási szituáció megszervezését korlátozó tényezők a pedagógusok percepciói alapján

A továbbiakban azokat a fontosabb korlátozó tényezőket vesszük számba, amelyek a pedagógusok tapasztalata szerint a nevelési/oktatási folyamat és az oktatási szituáció (tanítási óra) megszervezését és menedzselését nehezítik.

Minden interjúban megjelentek azok az utalások, amelyek explicit vagy implicit módon a tanulók **szabálytalan viselkedését** olyan korlátként azonosították, amelyek kezelése kihívást jelent a pedagógus számára. A tanulók számára természetes, magától értetődő viselkedésformák nem vagy nehezen illeszkednek az iskola szabályozott világába. Az iskola és a pedagógusok szemszögéből ezek a tanulók általában „hangosak”, „rendetlenek”, „fegyelmezetlenek”, „agresszívek”, „csúnyán beszélnek”.

A tanulók nem az iskolai szabályok ellenében viselkednek így, hanem számukra ez a minden napjai viselkedési rutin.

„Sokszor van, hogy mész, megtervezed, ezt csinálom, azt csinálom, akkor bejönnek azzal, hogy apám megütött, vagy a másik a buszon megvert, vagy ez leköött, az megátkozott. És ilyenkor az órának háromnegyede azzal telik el, hogy mindenkinél a lelkét helyre kell tenni, és békét kell kössünk. Addig nem tudsz tanítással foglalkozni.” (Q. 4)

„Mindent verekedéssel oldanak meg. Otthon ezt látják, sokszor mesélik, hogy édesapám szinte megszúrt a másikat. Csak a bunyó old meg minden, hogy valamit megbeszéljenek, olyan nincsen” (Q. 22)

„Ott fent (az egyik tagiskolában) az a zaj, ahogy ők beszélgetnek egymás között, az is egy olyan ricsajt csinál, eleve engem annyira zavar... Nem halljuk egymás hangját, annyira hangosak. Kiküldjük szünetre őket, ... mennek a folyosóra futkározni, kergetőznek, azzal sincs semmi baj, de olyan hangosan füittyögtek” (Q. 29)

Egy másik korlát a tanórák hatékony megszervezésében, amelyet a pedagógusok gyakran említettek, a tanulók **„rendetlensége” a személyes eszközök kezelésében**. A többször hiányzó könyvek, füzetek, írószerek miatt „értékes tanítási időt” kell fordítani a helyzet megoldására. A tanulók számára nem különösen értékes iskolai eszközök elkallódása nem okoz számukra problémát, a tanév elején megkapott tanszersegély tucatnyi füzete néhány nap után „haszontalaná” válik, a „beosztjuk, félretesszük” gyakorlata számukra legtöbbször ismeretlen. Mint ahogyan az „órarend szerinti” élet is. Azt sem nagyon értik, hogy a különböző tantárgyakhoz miért kell különböző füzet, sokaknak pedig a tantárgyak rendszere is teljesen átláthatatlan.

„Könyveik nem nagyon vannak, füzetek vannak valamennyire, de az is borzasztó rendetlen. Összeírja a történelmet, a fizikát, egy olyan káosz uralkodik a füzetben. Van, akinél meg lehetett oldani, hogy a füzet elejére írja a fizikát, közepétől hátra a kémát” (Q. 29)

„A rend teljesen hiányzik az életükben. Amikor bejönnek az iskolába, az első hetekben megpróbálunk náluk szabályokat, rendszerességet kialakítani, elmondjuk, hogy ez az osztály, ez a pad, hogy hogyan kell használni a WC-t, hogy egymás dolgait nem firkáljuk, nem gyűrjük össze, hogy van szemetes kosár, hogy órán bent vagyunk, szünetben kint. Ez folyamatos ottlétet jelent, szünetben is. Hogy mikor eszünk, hogy hogyan eszünk, hogyan mosunk kezet, szóval minden aprólékosan magyarázni, mutatni, követni kell” (Q. 2)

A megkérdezett pedagógusok nagyon sokszor utaltak a tanulók **iskolaéretlensége-ből, különböző részképességek hiányából** (diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia), értelmi képességeik sérültségeből fakadó nehézségekre, amelyek szakemberi segítséget (gyógypedagógus, fejlesztő pedagógus, logopédus, pszichológus) igényelnének, de akik ritkán állnak rendelkezésre. A nagyszámú roma tanulót beiskolázó iskolákban több ilyen szakemberre lenne szükség, vélik a pedagógusok, és azt is hangsúlyozzák, hogy az iskolaéretlen gyerekekkel mindenféle óvodáztatni kellene, különben az indulás-kor mutatkozó hátrány nemhogy nem behozható, hanem egyre nagyobb lesz. Ez különösen érvényes a vegyes osztályokban tanuló roma gyermekkre.

„Minden osztályban vannak olyan tanulók, akik diszkalkuliások, diszlexiások, diszgráfiasok vagy figyelemzavaros gyerekek. Ezekre külön mind figyelni néha lehetetlen. Nem is lehet minden alkalmmal. Függ a tananyagtól, függ, hogy elméleti vagy gyakorlati óra van. Gyakorlati órákon inkább lehet differenciálni....” (Q. 16)

„Jól jönne egy szakember segítsége. Most is van az osztályomban olyan gyermek, aki még nem is beszél, mintha a dzsungelből küldték volna be. Egyszerűen nem reagál a saját nevére. El kellett volna vinni szakemberhez, de a szülő azt mondta, hogy ő nem viszi sehova” (Q. 4)

„Sokszor volt, hogy felhívtam a vezetőséget, hogy egy-egy gyermekkel nincs mit kezdeni. Annyira sérült, hogy még a speciális iskolában sem biztos, hogy boldogulna. S akkor azt mondják, hogy nincs szakember, hogy nincs papírja, de nincs ez, nincs az. S amikor ilyen akadályokba ütközöl, akkor nincs mit csinálni” (Q. 4)

Az interjúk során az oktatási szituáció megszervezésének, az oktatás-nevelés folyamatának akadályaként kerültek említésre **a tanulók családi szocializációs folyamatából adódó kompetenciahátrányok** is. A roma telepeken szocializálódó gyermekek otthon gyakorlatilag teljes szabadságot élveznek, legtöbbet a szabadban, több család gyermekeivel együtt, korlátozások nélkül játszanak, kevés fegyelmezésben van részük. Napirendjüket természetes szükségleteik szabályozzák (esznek, ha éhesek, alszanak, ha álmosak), időfogalmuk eltérő, az órát gyakran még felső tagozatos korukban sem ismerik. Szüleik nem járnak rendszeresen „munkába”, számukra ismeretlen a pontosság kötelezettsége (Forray – Hegedűs, 1998; Formoso, 2000; Fiath, 2000). A megkérdezett pedagógusok szerint a gyermek **eltérő szocializációjából** fakad egy sor olyan nehézség, amely a gyermekek iskolai beilleszkedését nehezíti. Elsősorban a kitartó figyelem és az összpontosítás hiányát, a monotóniatűrés alacsony szintjét, a fáradékonysságot, a türelmetlenséget, a mozgékonysságot, a napirend és rendszeresség, illetve az önfegyelem hiányát említették. Sokuknál hiányzik a rendszeres óvodalátogatás, ahol pontosságra, rendszerességre, tisztaságra szocializálódhatnának, ahol pótolhatnák a családok életéből hiányzó „írásbeliséggel kapcsolatos tudásokat” (rajzolás, ceruzafogás, mondókázás, verselés). Ezeknek a kompetenciáknak a hiányában komoly kihívást jelent az ábécétanulás mind a gyermekek, mind a pedagógusok számára. A vegyes összetételű osztályokban tanító pedagógusok többször hangsúlyozták, hogy már az iskolába lépéskor óriási különbségek tapasztalhatóak a gyermekek „hozománya” között, amelyeknek egymáshoz közelítése a jelenlegi oktatási feltételek között nehezen kivitelezhető. Vanak gyermekek, akik már olvasnak iskolába lépéskor, mások pedig ott látnak először könyvet életükben. Otthoni segítség, délutáni tanulás nélkül a roma gyermekeknek tulajdonképpen a délelőtti tanítás során kellene behozniuk lemaradásukat, és megtanulniuk mindenzt, amit a többiek a rendszeres otthoni tanulás során gyakorolnak be.

„A mostani gyerek, aki bejön, a szülőktől, semmi segítséget nem kap. Az egyik legnagyobb nehézség számomra az, hogy óvodába egyáltalán nem járnak. Olyan hátránnal érkeznek az iskolába, hogy 7-8 évesen 3-4 éves gyermek tudásával rendelkeznek. Sokszor nem értjük egymást” (Q. 4)

„Ami nehézség igazából az, hogy amit otthonról kellene hozzon, azt én kell neki átadjam. Ezek a gyerekek nem tánczázon és mesén nőnek fel, hanem mint a fű, nő-

nek... Hiába kötelezzük őket, hogy elsőben tanuljanak meg olvasni, mert nincs ahogy. Az iskolában először fog ceruzát, gyurmát életében nem látott" (Q.4).

A pedagógusokkal folytatott beszélgetések során gyakran említésre kerültek azok a közvetett hatások, amelyek a pedagógusok szerint jelentős mértékben akadályozzák a roma gyermekek iskolai boldogulását. Ezek **az otthoni környezet negatív hatásai**, amelyek hatással vannak a gyermekek egészségére (nem megfelelő táplálkozás, rossz lakhatási körülmények, hiányos öltözködés, nem megfelelő pihenés, a higiénia hiánya), iskolai pályafutásának alakulására. A szülők iskolázatlansága, a tanulás-hoz szükséges megfelelő otthoni környezet hiánya, a rendszertelennek tűnő életvitel, az iskolai tanulás hozadékának fel nem ismerése mind-mind olyan tényezők, amelyek a pedagógusok szerint negatívan befolyásolják a gyermekek iskolai előrehaladását.

„Ha valamit meg is értenek órán, és úgy látja a tanár, hogy léphetne tovább, más-napra mintha agymosásban vettek volna részt. Az, hogy otthon tanuljanak, még ha adódna is úgymond lehetőség egy-egy helyen, azt sem használják ki" (Q.9)

„A közeg, amelyben a gyermek megfogan, a körülmények nagyon rányomják békelyegüket a születendő gyermekre. Ezeknél a családoknál a túlélésnek az eszközei a gyermekek, mert ők ebből (a gyermekpénzből) élnek. A gyermekvállalást nem a fajfenntartás, hanem az önfenntartás motiválja, s ez meglátszik a gyermekeken." (Q.13)

A megkérdezett pedagógusok szerint a tanulók **szüleinek jellemzői** szintén korlátozó tényezőkként azonosíthatóak. Elmondásuk szerint az általában írástudatlan szülőkkel nagyon nehéz a kommunikáció, nehéz velük megértetni az iskolai szabályzat előírásait, elvárásait. Eltérő időkezelési gyakorlatuk miatt nehéz közös időpontokat egyeztetni, tőlük pontosságot elvárni. Sok szülő nehezen tartja számon gyermeki születési adatait, pontos nevét, osztályát, az érvényes jegyben kifejezett értékelés számukra nem értelmezhető. Mivel általában sokuknak nincsenek (vagy többnyire negatívak az) iskolai tapasztalataik, bizalmatlanok az iskolával, a pedagógussal szemben. Mivel nem beszélnek az „iskola nyelvét”, nem vagy nehezen értik a szülői értekezleteken elhangzó információkat, a különböző adminisztrációs intézkedésekhez (gyermekeik beíratása az iskolába, tanszersegély és egyéb támogatások igénylése) szükséges dokumentumok kitöltése, összegyűjtése sokuk számára nehezen kivitelezhető. Legtöbbször a pedagógusok segítenek eligazodni az ügyintézések és dokumentumok útvesztőjében, hogy ne maradjanak le a különböző támogatásokról. Egyes családok sokat költözökönk, számukra nem magától értetődő az iskolaváltással járó hivatalos papírok elrendezése, ezért a gyermekek gyakran iskolai féléveket, éveket veszítenek el a hiányzások miatt.

„Az a gond, hogy tudatlanok, mondhatni analfabéták. Van olyan, aki a szülői értekezleten nem tudta leírni a nevét, vagy nem ismerték az órát. Egy óra késéssel jöttek szülői értekezletre. Volt olyan is, hogy megkérdezték, hogy akkor a lányom hányadikos is. Akkor tudtam, hogy itt be is fejeztük a párbeszédet... Tovább a kislánnal beszélgettem, mert neki több tudása volt. A szülőkre ilyen szempontból nem igazán lehet számítani". (Q.23)

„Az igazolatlan hiányzásokat sem a gyermekek, sem a szülők nem nagyon értik. Én eleget elmondom, aztán mégis jön a szülő reklámlni. Mi elmondjuk, hogy a gyermek hány órát hiányzott, de a szülő csak azt hajtja, hogy három napot hiányzott. Azt nem fogja fel, hogy az 12-15 óra. Ezt el kell nekik többször magyarázni. Tényleg figyelmet fordítunk arra, hogy megértsék, hogy az ő szintükön magyarázzuk, aztán valahogy mégis előfordul, hogy levágják a szociális segélyt. Akkor jön a szülő nagy felháborodva, hogy nem érti. A szociális osztályon 20 igazolatlan óra után bizony elvágják a szociális segélyt... Vagy néha az is probléma, ha a gyermek beteg. Sokuknak nincs családorvosa, ahova vigye, és igazolást kérjen. Ezt, ha minden igazolatlan órának feltüntetjük, akkor gyorsan elveszítik a segélyt” (Q. 4)

„...olyan is volt, hogy a gyermek otthon összeégett, s elvittük az orvoshoz, be volt fertőződve, megbeszéltek, hogy a Caritastól jöjjön valaki, és kötözze újra, márcsak azért is, hogy a gyermek iskolába tudjon jönni, s a lábát esetleg ne veszítse el” (Q. 4)

„Másik gond az, hogy a család, ahonnan jött, nem értik azt, hogy tanuljon. Tehát a szülő nem tudja segíteni semmiben a gyereket” (Q. 3)

Különösen a felső tagozaton tanító pedagógusok gyakran említették a tanítási óra megszervezését és megfelelő lebonyolítását korlátozó tényezőként a tanulók csoportos szembenállását a pedagógussal szemben. A nagyszámú roma tanuló beiskolázása egy osztályba olyan **saját csoportképződéshez** vezethet, amely a pedagógussal vagy az intézménnyel szembeni csoportos szembenállást termeli ki. Különösen a fiatal, pályakezdő vagy a nyugdíj előtt álló pedagógusok meséltek olyan helyzetekről, amikor nem tudtak szót érteni a tanulókkal, amikor nem tudták rávenni őket, hogy kövessék utasításaikat. Amikor egyszerűen eszközökkel érezték magukat, és tehetetlenek voltak. A beszélgetések során gyakran elhangzott, hogy mennyire fontos ezekben az osztályokban megtalálni a „hangot” a tanulókkal, bizalmi kapcsolatot teremteni. Megtalálni azokat az érdeklődési pontokat, amelyekre alapozni lehet a további tanórai munkát. Megértéssel, empátiával, türelemmel közeledni, amely „leszerelheti” az ellenállást. A kezdő pedagógusoknak valószínűleg időre és tapasztalatokra van szükségük (és mentori segítségre), hogy tudatosításukat, hogy alakítsák viszonyulásukat. Az általam megkérdezett pedagógusok közül senki nem tanult főiskolán, egyetemen romológiát, nem szerzett tapasztalatokat a roma vagy hátrányos helyzetű tanulók oktatásában. Az elméleti részben tárgyalt szemlélet- és attitűdformáló felkészítése a pedagógusoknak (Gagliardi, 1994, Meier, 1998, Nagy, 2002) térségünkben még kevésbé jellemző.

„Hát volt eset, hogy annyira felszínesítettek, pofáztak, már azt néztem, hogy minden járt hozzá csapnak. Úgy felidegesítettem magam, a vérnyomásom úgy felment, hogy a vérnyomáscsökkenést be kellett vegyem. Nap mint nap ez nagyon rossz, a következőben már nem jött, hogy odamenjek” (Q. 29)

„A büntetéseket nem veszik komolyan, a magaviseleti jegy őket nem érdekli, bárban visszaszólnak a tanárnak. Ha a tanár nem úgy szól hozzájuk, rögtön háborognak, nagyon érzékenyek.” (Q. 22)

„... ha általánosan nézem az én óráimat és az elmúlt két évet, akkor az első félévben bátran mondhatom, hogy az órák nagy része fegyelmi problémákkal telt el. ... az első tanítási év arról szólt, hogy a diákok tesztelték az idegrendszeremet, a következetességet, a tartásomat” (Q. 9)

„Én azt hiszem, hogy direkt csinálják. ... Kacagnak, visszafeleselnek. Szóval engem nagyon frusztrál. Én próbálom szépen elmagyarázni, de nem igazán használ. A magaviselet, ilyet ők nem ismernek. Nekik ez a természetes” (Q. 29)

4. Összefoglaló

A vizsgált térségen és intézményekben a roma oktatás még mondhatni kezdeti fázisban van, a roma gyermekek tömeges beiskolázásával megjelenő problémák kezelésére az intézmények nem voltak/nincsenek felkészülve. Az iskolák a hivatalos előírások és a hétköznapi lehetőségek kettősségeinek csapdájában vergődnek. Az infrastruktúra, a szervezeti keret, az oktatói személyzet biztosításának a módja, az oktatási környezet, a tananyag, az elvárásrendszer mind-mind az országos/hivatalos szabványt követi. A pedagógusok, akik közvetlenül szembesülnek a problémákkal arra kényszerülnek, hogy „igazodni” próbáljanak a roma tanulókhhoz, ez azonban az esetek döntő százalékában nem hivatalos módon történik. Ilyen próbálkozások a követelményszint leszállítása, a tananyag leegyszerűsítése, órák utáni pótlás, plusz kiegészítő foglalkozások szervezése, az elméleti részek helyett inkább a gyakorlati részek túlsúlya, tananyagrészkek elhagyása, differenciálás, az iskolai szabályzat egyes elemeitől való eltekintés. Az iskolákban hiányoznak azok a tárgyi és személyi feltételek, amelyek lehetővé tennék a valódi inklíziót, a befogadó környezetet, amelyben lehetővé váthat az egyéni képességek, erősségek kibontakoztatása, a különböző hárányok „ledolgozása”, a rugalmas, kreatív tanulásszervezés.

A pedagógusokkal készült interjúk rávilágítottak a roma tanulók oktatásával kapcsolatos néhány olyan problémára, nehézségre, amelyekkel naponta szembesülnek oktatási gyakorlatuk során. Az interjúk anyaga alapján hét olyan **korlátozó tényezőt** azonosítottunk, amelyeket a pedagógusok – bevallásuk szerint – a roma tanulókkal való foglalkozás során tapasztaltak, és amelyek a pedagógusok véleménye szerint megnehezítik vagy akadályozzák a nevelési/oktatási folyamatot, valamint az egyes foglalkozások (tanórák) előkészítését és lebonyolítását: a roma tanulók szabálytalan viselkedése, a személyes eszközök rendszertelen kezelése, a családi szocializációs folyamatból adódó kompetenciahárányok, az otthoni környezet negatív hatásai, iskolaéretlenség és részképességzavarok, a szülők életvitelének jellemzői, a pedagógussal szembeni csoportos szembenállás. Ezeknek a korlátozó tényezőknek a felszámolása, „kijavítása” meghaladja a pedagógusok hatáskörét. A roma lakosság életkörülményei, a szülők iskoláztatlansága, nevelési gyakorlata, a gyermekek tanulási körülményei mind-mind olyan tényezők, amelyek megváltoztatására a pedagógusok aligha tudnak hatást gyakorolni. Ugyanakkor kevés befolyást tudnak gyakorolni az oktatás rendszerkörnyezetére is. Nem áll módjukban átalakítani a szervezeti kereteket, megváltoztatni az oktatói személyzet alkalmazásának a módját, vagy eltekinteni az elvárásrendszeről, az oktatás tartalmától. A pedagógusoknak kevés eszközük van ezeknek a korlátozó tényezőknek a kiküszöbölésére, a társadalmi, gaz-

dasági (strukturális) kényszerek feloldására. Különösen a felső tagozaton vizsgatartágyat vegyes összetételű (roma és nem roma) osztályban tanító pedagógusok érzik leginkább „tehetetlennek” magukat, hiszen az alsó tagozatos pedagógusokhoz képest nekik kisebb mozgásterük van. Az alsóbb osztályokban könnyebben módosíthatóak a tanulásszervezési keretek (órarend, tanórák hosszúsága...), rugalmasabban kezelhető a tananyag, erősebb a tanuló-pedagógus közötti kötődés. A pedagógusok mind a szabályzatok, mind az értékelés esetében könnyebben alkalmazkodhatnak a tanulók szükségleteihez. Különösen a homogén roma osztályokban a tanulók általában hasonló „háttérrel” és képességcsoporttal jönnek az iskolába, sokkal kevesebb szükség van differenciálásra. És a roma-nem roma együttélés nehézségeivel sem szembesülnek. Az alsó tagozatos pedagógusoknak erősebb volt a kompetenciaérzetük, és általában több sikerélményük is volt. A felső tagozatos pedagógusok kevésbé tudtak aktívan vizsgálni a korlátok okozta problémákhöz, a „kötöttségek” (órarend, tanórák hosszúsága, tananyagok ütemezése, stb.) fogásában kevésbé érezték kompetensnek magukat. A ritkább találkozások (van, aki heti 1-2 alkalommal találkozik egy-egy osztállyal) miatt nehezebben tudtak szoros kapcsolatokat kialakítani a tanulókkal, és a ciklusvégig vizsgateljesítmény miatt erősebben érvényesült a tanterv teljesítésének kényszere is. A vegyes összetételű osztályokban a több differenciálás szükségessége, a romanem roma kapcsolatok alakítása, a konfliktusok kezelése is több odafigyelést igényelt részükön. Ezek a tényezők jelentősen befolyásolták a pedagógusi viszonyulásokat, attitűdöket. Az interjúbeszélgetések során az is világossá vált, hogy a tapasztalatok, folyamatok reflexív/önreflexív tudatosítása ritkán vagy egyáltalán nem történik meg. A nevelési/oktatási folyamat és a tanítási óra megszervezését és menedzselését nehezítő etnikai/szociális korlátok kezelésére, „oldására” nincsenek intézményi stratégiák, hiányzik a problémák szakszerű tematizációja is.

Fejlesztéskritikai² szempontból értelmezve az adott helyzetet jól kitapintható egyfajta oppozíció a pedagógusok, az iskola ún. „küldetése” és a strukturálisan meghatározott „kényszerek”, kötöttségek között. Az iskola, a pedagógusok célja, feladata, hogy a hátrányos helyzetű roma tanulókat felzárkóztassa, hozzásegítse az iskolai beilleszkedéshez, továbbtanuláshoz, a társadalmi mobilitáshoz. Ezt a küldetésüket abban a strukturális kontextusban kellene megvalósítaniuk, amely gyakorlatilag folyamatosan újratermel a tanulók hátrányait okozó egyenlőtlenségeket. Ezek az iskolák, ezek a pedagógusok mondhatni egy feloldhatatlan ellentmondás szorításában működnek: a hátrányos helyzetű roma tanulók fejlesztését, társadalmi mobilitását elsősorban egyéni erőfeszítések révén kellene megvalósítaniuk, miközben annak lehetőségeit társadalmi, gazdasági (strukturális) kényszerek határozzák meg. Ennek következtében gyakorlatilag strukturálisan kódolt a sikertelenség. Az iskoláknak, a pedagógusoknak kevés ráhatásuk van ezeknek a strukturális kényszereknek a megváltoztat-

2 A fejlesztéskritika egy jelentős irányzata a célkitűzés és a megvalósulás viszonyát értelmezi újra (Mosse, 2005; Ferguson, 2015). David Mosse (2005) szerint nem a célkitűzésen, küldetésen múlik a fejlesztői programok megvalósulásának sikere, hiszen az folyamatos egyeztetés alatt áll. A szereplők a saját pozíciójukból fakadó érdekeik szerint viszonyulnak a projektek célkitűzéseihez, és az egyeztetési folyamatokat mindenkor az adott strukturális kontextusban uralkodó viszonyrendszerek alakítják.

tására, alakítására, sőt maguk is kénytelenek azokhoz illeszkedni. Az ebből fakadó tehetetlenségérzet a strukturális kényszereknek a folyamatos újrainterpretációjára készti őket, amelynek példái jól kirajzolódnak az interjúszövegekben. Ezek az értelmezések tovább erősítik az oppozíciót.

Felhasznált irodalom

Bender-Szymanski, D. (2000). Learning through cultural conflict? A longitudinal analysis of German teachers' strategies for coping with cultural diversity at school. *European Journal of Teacher Education*, 23(3). 229–250. https://www.researchgate.net/publication/238397946_Learning_through_Cultural_Conflict_A_longitudinal_analysis_of_German_teachers'_strategies_for_coping_with_cultural_diversity_at_school

Biró A. Z. & Oláh S. (2002). Helykeresők. Roma népesség a Székelyföldön In Bodó J. (szerk.), *Helykeresők? Roma lakosság a Székelyföldön*. Csíkszereda: Pro-Print Könyvkiadó.

Biró A. Z. (2017). Roma helyzetkép a térségben In Biró Z. Z., Jakab J. (szerk.), *Tegnap és ma. Romakutatások a székelyföldi térségben*. Madéfalva: Státus Könyvkiadó. <https://kamintezet.ro/roma-helyzetkep-a-tersegben/>

Biró A. Z. & Bodó J. (2002). Öndefiníciós kísérletek helyi környezetben In Bodó J. (szerk.), *Helykeresők? Roma lakosság a Székelyföldön*. Csíkszereda: Pro-Print Könyvkiadó.

Bordács M. (2001). A pedagógusok előítéletességének vizsgálata roma gyerekeket is tanító pedagógusok körében. *Új Pedagógiai Szemle*, 51. 2. 2001. február. 70–89. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00046/2001-02-ta-bordacs-pedagogusok.html>

Bryan, L. A. & Atwater, M. M. (2002). Teacher Beliefs and Cultural Models: A Challenge for Science Teacher Preparation Programs. *Science Education*, 86(6), 821–839. https://www.researchgate.net/publication/229538233_Teacher_Beliefs_and_Cultural_Models_A_Challenge_for_Science_Teacher_Preparation_Programs

Falus I. (2002). Szakdolgozat a pedagógiai képzésben. *Iskolakultúra*, 12 (1), 73–78. <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/19583>

Farkas P. (2002). A roma tanulók iskolai sikerességének és a roma kisebbség helyzetének javítását szolgáló eszközök és a Nemzeti Fejlesztési Terv. *Új Pedagógiai Szemle*, 11. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00065/2002-11-ta-Farkas-Roma.html>

Fiáth T. (2000). A magyarországi roma népesség általános iskolai oktatása (átfogó szakirodalmi recenzió). In Babusik Ferenc (szerk.), *A romák esélyei Magyarországon*. Budapest: Kávé Kiadó – Delphoi Consulting, 11–70.

Ferguson, J. (2015). Give a Man a Fish: Reflection on the New Politics of Distribution. Durham: Duke University Press.

Forray R. K. – Hegedűs T. A. (1998). *Cigány gyerekek szocializációja*. Budapest: Aula.

Formoso, B. (2000). Cigányok és letelepültek. In Prónai Csaba (szerk.), *Cigányok Európában 1. Nyugat-Európa. Kulturális antropológiai tanulmányok*. Válogatás Bernard Formoso, Patrick Willimas, Leonardo Piasere tanulmányaiból. Budapest: Új Mandátum Kiadó, 29–180.

Gagliardi, R. (1995). An integrated model for teacher training in a multicultural context In Gagliardi, R. (Ed), *Teacher Training and Multiculturalism: National Studies*. Paris: UNESCO, International Bureau of Education. <https://eric.ed.gov/?id=ED389671>

Kacsó-Dávid Á. (2017). Útvesztő: roma gyermek a romániai oktatási rendszerben. *Erdélyi Társadalom*, 15 (1). 43–56.

Kertesi G. – Kézdi G. (1996). Cigány tanulók az általános iskolákban – helyzetfelmérés és egy cigány oktatási koncepció vázlata. In: *Cigányok és iskola*. Budapest: Educatio Kiadó, 7–100.

Kertesi G. és Kézdi G. (2012). A roma és nem roma tanulók teszteredményei közti különbségekről és e különbségek okairól. *Közgazdasági Szemle*, 59(7–8). 798–853.

K. Nagy E. (2019). A roma tanulók iskolai sikerességének kérdései. *Magyar Tudomány* 180 (11), 1638–1648.

Meier C. (1998). Student teachers' perceptions of solutions to dilemmas in multicultural classrooms in South Africa. Paper presented at the *British Educational Research Association Annual Conference*, 27–30 August 1998, The Queen's University of Belfast, Ireland, added to the *Education-line database*, 1999 <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/000001171.htm>

Messing V. és Molnár E. (2008). „... több odafigyelés kellett volna” A roma gyerekek iskolai sikerességének korlátairól. *Esély*, 17 (4) 77–93.

Mosse, D. (2005). *Cultivating Development: An Ethnography of Aid Policy and Practice*. London: Pluto Press.

Nagy M. (2002). Cigány tanulók az iskolában. A tanárok beszélnek. *Magyar Pedagógia*, 102 (3). 301–331. http://www.magyarpedagogia.hu/archive/mp102_3/maria_nagy-gipsy_pupils_in_schools.pdf

Oláh S. (1996). Cigány–magyar kapcsolatok. In Gagyi J. (szerk.), *Egy más mellett élés. A magyar–román, magyar–cigány kapcsolatokról*. Csíkszereda: Pro-Print Könyvkiadó.

Ostorics L. – Szalay B. – Szepesi I. et al. (2016). PISA összefoglaló jelentés 2016. Budapest: Oktatási Hivatal.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 3. 307–332.

Papp Z. A. (2013). Pedagógiai hozzáadott érték a roma tanulói arány függvényében a magyar iskolarendszerben. In: Bárdi Nándor – Tóth Ágnes (szerk.), *Önazonosság és tagoltság: elemzések a kulturális megosztottságról*. Budapest: Argumentum Kiadó. 69–88.

Radó Péter (2007). Oktatási egyenlőtlenségek Magyarországon. *Esély* 4. 24–36.

Rios, FA (1996). Introduction. In Rios, FA (ed), *Teacher thinking in cultural contexts*. New York: SUNY Press.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

DR. SILLÓ ÁGOTA

Gyergyói Szemle Egyesület, agotasillo@gmail.com

Csíkséki és külföldi fiatal önkéntesek összehasonlító elemzése a modern önkéntesség perspektívájából

Absztrakt. Az utóbbi évtizedekben kialakult az új típusú önkéntesség, amely intézményesen megszervezett és egyénre szabott tevékenység (Hustinx 2010). Inkább a fiatal korosztályra jellemző: motivációjuk a tapasztalatszerzés, a kihívás, a szakmai fejlődés, a szabadidő hasznos eltöltése és új barátok szerzése. Ez a típusú önkéntesség kevésbé altruista, erőteljesebben érdekalapú, tudatosan választott, professzionalizáltabb és a reciprocitás jellemzi. A szakirodalom szerint a gazdaságilag fejlett társadalmakban egyre több egyetemista kapcsolódik be az önkéntességre, néhány társadalomban, mint pl. Kanada esetében 75% az arány, míg Kelet-Európában csupán 35%. A jelen tanulmány alapjául szolgáló kutatásomban azt vizsgáltam, hogy Csíkséken mekkora lehet az önkéntesek aránya az egyetemisták körében, illetve hogy az önkéntesek jellemvonásai mennyiben hasonlítanak a nemzetközi mintákhoz. Ehhez felkerestem a külföldi önkénteseket is a térségen, akik a szakirodalomban leírt jellemvonásokkal rendelkeznek, és összehasonlító elemzést végeztem a két csoport között.

Kulcsszavak: modern önkéntesség, egyetemisták, önkéntes motivációk

Abstract. In recent decades, a new type of volunteering has emerged, an institutionally organized and personalized activity. It is more spread among youth: their motivation is to gain experience, the challenge, the professional development, spend their free time usefully and make new friends. This type of volunteering is less altruistic, more strongly interest-based, consciously chosen, more professional, and more reciprocal. According to the literature, in economically developed societies more and more students are involved in volunteering, in some societies such as e.g. Canada has a rate of 75%. In contrast, in Eastern Europe this proportion is around 35%. In the research underlying the present study, I examined the proportion of volunteers among university students in the Bazin Ciuc, and the extent to which the characteristics of volunteers are similar to international patterns. To reach my goal, I searched for foreign volunteers in the region who have the characteristics described in the literature and performed a comparative analysis between the local and foreign volunteer groups.

Keywords: modern volunteering, students, volunteer motivations

Bevezető

A jelen tanulmány alapjául szolgáló kutatás célja feltárnai a csíki egyetemisták, illetve a Csíki-medencében önkénteskedő külföldi fiatalok önkéntességének jellemvonásait és motivációt. Emellett igyekeztem összehasonlítani a két csoportot, és az eredményeket a szakirodalomban olvasottak alapján értelmezni. Azért a Csíki-medence képezi a kutatás terepét, mert itt található egy regionális hatósugárral bíró egyetem, illetve azért az egyetemistákat vizsgáltam, mert körükben kevés az önkéntességgel kapcsolatos kutatás. Mindemellett fontosnak tartom hangsúlyozni, hogy ez idáig a térségben hasonló témában tudományos igénnyel kutatás nem készült.

1. A modern önkéntesség

Az önkéntesség hagyományokkal bíró társadalmi jelenségnek számít a nyugati társadalmakban. Jelentősége attól függ, hogy az adott társadalom milyen kulturális és társadalmi értékeket és jelentést kapcsol hozzá. Emiatt az önkéntességnek több definíciója is kialakult a szakirodalomban. Az egyik megközelítés szerint az önkéntesség egy olyan tevékenység, amelyet az egyén másokért végez, energiát, időt vagy pénzt ajándékozva, cserébe pedig nem vár el anyagi juttatást, hanem társadalmi elismerést remél (Juknevičius 2003). Egy másik megközelítés szerint az önkéntesség csak formális kezreket között folyhat, civil szervezetek bevonásával (Sheard 1995, Voicu – Voicu 2009).

Az önkéntes szervezetek napjainkban hidat képeznek az állampolgárok és az állam intézménye között. A civil együttműködések során az egyének olyan társadalmi, civil képességeket és gyakorlatokat sajátítanak el, mint az együttműködés, a társadalmi felelősségvállalás és a szolidaritás stb. (Halman 2003). Emellett bizalomra, toleranciára, kompromisszumra, reciprocitásra és demokratikus jellemre tanítja az embereket (Newton 1999). Társadalmi szinten az önkéntesség csökkenti az olyan deviáns magatartásokat, mint a drogfogyasztás, bűnözés, ugyanakkor serkenti a demokrácia és a gazdaság fejlődését (Halman 2003).

A 2000-es évek elején Putnam (2000) arra a következtetésre jutott, hogy az Egyesült Államokban hanyatlak a civil részvétel, amely az önkéntesség alapját képezi. Kutatási eredményei alapján azt fogalmazta meg, hogy modern társadalmi folyamatok (pl. megnövekedett a mobilitás, a munkával töltött idő) hatására az egyéneknek kevesebb idejük és energiájuk maradt az önkéntességre. A kutató szerint a legnagyobb csökkenés a fiatal generációk esetében figyelhető meg, melyet két okra vezet vissza: (1) egyrészt a fiatalok kevésbé hajlandóak az önkéntességre, (2) másrészt a generációs változások hatására a fiatalok idősebb korukra ugyancsak kevésbé lesznek hajlamosak az önkéntességre (Putnam 2000).

Amíg Putnam a társadalmi részvétel hanyatlásának okát a generációs változásokban látta, addig Inglehart (2003) úgy gondolta, hogy az önkéntesség nem csökken az Egyesült Államokban, hanem inkább átalakulóban van. Miközben csökken a tradicionális önkéntesség, egyre elterjedtebb a fiatalok körében az új típusú, a rugalmasságon alapuló önkéntesség (Inglehart 2003).

Kutatása során Inglehart (2003) megvizsgálta azt, hogy az önkéntesség átalakulása amerikai jelenség vagy más posztindusztriális társadalmakban is megfigyelhető. Kollégáival 17 gazdaságilag fejlett országban, illetve 31 fejlődő és volt szocialista államban folytatott vizsgálatot, melynek során arra a következtetésre jutott, hogy ugyan csökken a fiatalok tagsága és civil részvétele bizonyos önkéntes szervezetek-

ben idősebb társaikhoz képest, viszont mégis magasabb a fiatalok tagsága és önkéntességi aránya az idősekhez viszonyítva. Ilyen értelemben nehéz megtalálni a civil részvétel hanyatlásának okát (Inglehart 2003).

A gazdaságilag fejlett országokban a fiatalok kevésbé vesznek részt más típusú szervezetek tevékenységében. A fejlődő társadalmakban viszont inkább több más típusú szervezet életében vesznek részt. Ez a tendencia azt sugallja, hogy a fiatalok társadalomi részvételének hanyatlása valamelyen mértékben csak köthető a gazdasági fejlődéshez, de nem egyértelműen csak a gazdasági helyzet befolyásolja azt (Inglehart 2003).

2. A fiatalok önkéntessége napjainkban

A 21. században azt figyelhetjük meg, hogy egyre több fiatal kapcsolódik be az önkéntességebe. Ez nemcsak az amerikai társadalomra jellemző már, hanem az európai társadalmakra is.

Az utóbbi években több nyugati állam is szorgalmazta a fiatalok bevonását a civil életbe, és felvállalta az önkéntesség népszerűsítését is. Ennek érdekében több önkéntes programot hoztak létre iskolák és egyetemek számára. Ilyen program például az iskolákba bevezetett közösségi szolgálat. A fiatalok azért váltak a civil szféra egyik fontos célcsoportjává, mert ez az a csoport, amely a proszociális viselkedésre még nevelhető (Smith et al. 2010).

A fiatal önkéntesek többnyire 12–19 év közötti fiatalok, akik anyagi ellenszolgáltatás nélkül dolgoznak közösségeükért. Néhány fiatal önkéntest az iskolája kényszeríti arra, hogy önkéntes munkát vállaljon, vagy az önkéntesség az iskolai élet részét képezi, azonban ezek a fiatalok nem számítanak önkénteseknek, mert nem szabad akaratukból teszik ezt (Haski-Leventhal et al. 2008).

Frank Jones (2000) kanadai fiatalok körében végzett kutatásában azt állapította meg, hogy nőtt a 15–24 éves fiatal önkéntesek aránya, a 2000-es évek elejére szinte megduplázódott az előző évekhez (1980-es évek) képest, 18%-ról 33%-ra nőtt (Jones 2000). Izraeli adatok szerint 2005–2006-ban a fiatalok 32–40%-a önkénteskedett (Haski-Leventhal et al. 2008).

Auld (2004) viszont azt figyelte meg, hogy egy látszólagos hanyatlást észlelhetünk a fiatalok önkéntességeiben. Az Egyesült Királyságban 55%-ról 43%-ra csökkent a 16–24 év közötti fiatal önkéntesek aránya. Ennek oka lehet egyszerűen a munkaerőpiac okozta nyomás, másrészt a fiatalokat elriasztják a szakmai követelmények, amelyeket pl. a sport és szabadidős egyesületek elvárnak az önkéntesektől. Harmadrészt a fiatalok már nem a szervezeti tagsággal járó hosszú távú önkéntességet preferálják, hanem a rövid távú, projektalapú (Auld 2004).

Annak ellenére, hogy többen is kutatják a fiatalok önkéntességét, kevés kutatás vonatkozik arra, hogy milyen tényezők hatására alakult ki az önkéntességnak ez a formája. Eddig sikerült megállapítani, hogy a szülők, az iskola és az egyház azok a tényezők, amelyek a szocializációs folyamat során nagymértékben befolyásolják a fiatalok önkéntességeit: a fiatalok megtanulják az önkéntes munka értékeit, egy mintát látnak az önkéntességre, illetve ezek a szocializációs közegek bátorítják, támogatják és ösztönzik őket az önkéntességre (Haski-Leventhal et al. 2008).

Jones a kanadai fiatal önkéntesek körében kimutatta, hogy a nappali képzésben részt vevő diákok nagyobb arányban vállalnak önkéntes munkát a távoktatásban levő társaiknál, vagy azoknál, akik nincsenek az oktatási rendszerben. Ennek oka lehet,

hogy a nappalis diákok úgy tekintenek az önkéntességre, mint különböző kompetenciák megszerzésének és érvényesítésének a lehetőségére (Jones 2000). 2007-ben Ausztráliában, például a 18-24 év közötti egyetemisták 43,4%-a önkénteskedett, míg ugyanezen korcsoportban tartozó nem egyetemista fiatalok 20,1%-a. Ez az adat is azt mutatja, hogy az egyetemisták nagyobb hajlandóságot mutatnak az önkéntességre körársaikhoz képest (Smith et al. 2010).

Smith és társai 2010-ben végeztek egy öt országot és 4000 egyetemistát átívelő kutatást, amelyből az derült ki, hogy a megkérdezettek 73%-a önkénteskedik (Kanadában 79,6%, Egyesült Államokban 78,8%, Új-Zélandon 74%, Egyesült Királyságban 63,3% és Ausztráliában 58,7%). Az eddigi kutatásokhoz képest ez a kutatás mutatta ki a legnagyobb önkéntességi arányt az egyetemisták körében (Smith et al. 2010).

2010-es adatok szerint az egyetemisták többsége (48,2%) olyan szerveztnél önkénteskedett, ahol más fiataloknak tudott segíteni. A másik, egyetemista önkéntek által frekventált szervezetcsoport a sport és kulturális (42,7%), illetve az egészségügyi szervezetek (37,5%) (Smith et al. 2010).

A fiatal önkéntesek motivációi összetettek, hiszen keveredik az altruista, az egoista jelleg és a társadalmi szükségletek kielégítésére irányuló mozgalmakban való részvétel vágya. Néhány motivációs tényező azonban kiemelkedő jelentőségű, mint pl. a proszociális magatartás tanulása, az önmegvalósítás és a nyomásgyakorlás (Haski-Leventhal et al. 2008).

A felsőoktatásban részt vevő diákokat vizsgálva azt láthatjuk, hogy három típusú motiváció mentén vállalnak önkéntes munkát: (1) Az első a karrierépítéssel kapcsolatos motivációk, (2) a második az altruista, érték alapú motivációk és (3) a harmadik a társadalmi befolyásolás, vagyis egy barát vagy ismerősök javasolták a fiatalnak, hogy vállaljon önkéntes munkát. Aki a karrierépítés céljából vállal önkéntes munkát, az csupán karriertudatos. Mivel Amerikában és Kanadában nagyon fontos a munkaadó számára, hogy az állásra jelentkező rendelkezik-e önkéntes munkatapasztalattal, ezért az ottani fiatalok sokkal gyakrabban önkénteskednek. Érdekes viszont, hogy a karrierorientált fiatalok számára az altruista motivációk is nagyon fontosak, tehát ők inkább vegyes motivációk mentén vállalnak önkéntes munkát (Fényes – Puszta 2012).

Az önkéntességnek számos pozitív hatása van a fiatalokra nézve: lehetőséget ad a társadalmi, szakmai és állampolgári szocializációra, szerepek elsajátítására. Hidat képez az iskola, az oktatás és a munka világa között. Közvetítő szerepet tölt be a felnőttkor, a munka és az állampolgári kötelezettségek felé. Gyarapodik a fiatalok kapcsolati tőkéje, szakmai tapasztala, fejlődik a munkaszocializációja (Fényes – Kiss 2011). Haski-Leventhal és társai (2008) hangsúlyozzák, hogy az önkéntesség által javul a fiatalok iskolai teljesítménye, csökkenek az olyan problémás viselkedések, mint a drogfogyasztás, az erőszak vagy a fiatalkori terhesség, kialakul a társadalmi felelősségvállalás érzése, bővül az ismeretük a helyi közösségről, jobban elfogadják a közösség fogyatékkal élő tagjait.

3. Önkéntesség Romániában

Románia az egyik olyan kelet-európai ország, ahol a legalacsonyabb az önkéntesség aránya. Voicu és Voicu (2003) négy lehetséges magyarázatot vázol fel ennek kapcsán:

1. A kommunizmus öröksége: A kommunista időszakban nagyon alacsony volt a civil szervezetek aránya, amelynek két oka volt: az egyik, hogy az állam nem engedélyezte a civil szféra működését, illetve a másik, hogy törvény is tiltotta a civil szervezetek létrehozását. Emellett a kommunista rendszer állampolgárait a hazafias „önkéntességre” vagy „kötelező önkéntességre” kényszerítette.

2. 1945 előtt Románia egy tradicionálisan rurális térség volt. Az önkéntesség visszont a városi környezetben jellemzőbb. Az önkéntes tevékenységeknek ebben az időszakban kulturális, oktatási, szociális és sport jellegű céljaik voltak, tagjaik pedig többnyire politikai pártok tagjai is voltak. Ezért a kommunista korszak első felében azokat az embereket, akik az előző rendszerben valamilyen politikai vagy társadalmi intézményhez kapcsolódtak, diszkriminálták, sokukat bebörtönözték, sokan pedig emigráltak. Mindezek miatt 1989 után az önkéntesség új jelenségnek számított a romániai társadalomban.

3. Az önkéntességet nagymértékben meghatározza a jövedelem nagysága, az iskolai végzettség szintje és a társadalmi tőke. Románia az Európai Unió egyik legszegényebb országa ma is. 2003-ban a lakosságnak csupán 12%-a rendelkezett felsőfokú iskolai végzettséggel, illetve a lakosságra sem volt jellemző a társadalmi élet. A sajátos romániai kulturális és társadalmi miliő nem kedvez az önkéntességnak. A társadalmi tőkét tekintve a legtöbb kapcsolat a rokonságon belül alakul ki. Ezek a szoros kötelékek pedig nem kedveznek annak, hogy az egyének más csoportokkal is kapcsolatot alakítsanak ki.

4. Az egyházi környezet szintén hozzájárul az önkéntesség alacsony szintjéhez. Romániában a kutatások szerint a vallásosság befolyásolja az önkéntességet. Az országban a lakosság többsége ortodox keresztény, tehát viszonylag alacsony a vallási diverzitás, amely serkentené az önkéntességet¹. (Voicu – Voicu 2003)².

Mindebből azt láthattuk, hogy Romániában, sem a múltbeli események, sem a társadalmi berendezkedés nem kedvezett az önkéntesség kialakulásának. Egy nagyon lassú fejlődési folyamatnak lehetünk szemtanúi. A rendszerváltást követően nyugati minta alapján próbálták újraéleszteni a civil életet, külső támogatásokkal, így nem ösztönösen élelt fel a civil önszerveződés. Andronic és társa (2011) is azt hangsúlyozza, hogy Romániában az 1990-es évek elején ugyan több civil szervezet is alakult, de csökkent a számuk a támogatások megvonása után, így számuk még mindig az európai átlag alatt van (Andronic – Andronic 2011).

1 De pl. Erdélyben sokszínűbb a vallási élet, ezért mondhatni versengő, kisebb felekezetek vannak. Ez a miliő pedig kedvez az önkéntességnak, ezért Erdélyben magasabb lehet az önkéntesség aránya Románia összlakosságához képest. De ezek egyelőre feltételezések, mert erre vonatkozóan nincsenek nyilvános adatok, felmérések.

2 Fényes (2015) tanulmányában összefoglalta a vallásosság és az önkéntesség kapcsolatáról szóló kutatásokat, amelyekből az derül ki, hogy a protestáns felekezethez tartozók nagyobb arányban önkénteskednek, mint a katolikusok, illetve a katolikusok nagyobb arányban önkénteskednek, mint az ortodox felekezetűek. A vallási pluralizmus növeli a társadalmi hálók minőségét, amely következetében növekedik az önkéntesség előfordulása is: növekedik az önkéntes munkalehetőségek száma és egyben a verseny is az önkéntes munkák elvégzésében (Fényes 2015).

A jogszabályi környezet feltárása is azt tükrözi, hogy Romániában a rendszer-váltást követő időszakban nehézkesen indult az önkéntesség jogszabályi kereteinek megfogalmazása, hiszen több, mint tíz évnek kellett eltöltenie az első önkéntes törvény megjelenéséig. Így jogszabályi értelemben is az önkéntesség egy új jelenségnak számít, amelynek tényleges kezdete a 21. század elejére tehető (Rebeleanu – Nicoară 2011).

Mindenek ellenére a trendek azt mutatják, hogy a 2010-es évekre növekedett az önkéntesség aránya. Ez összhangban van azzal, hogy megjelentek az önkéntes központok, a népszerűsítő kampányok, jelen van a közszereplők példamutatása stb. (Andronic – Andronic 2010). Voicu és Voicu (2003) szerint a következő évtizedekben az önkéntesség fejlődni fog köszönhetően a generációváltásnak és a gazdasági fejlődésnek, kiegészülve az országban jelen levő nemzetközi önkéntes szervezetek tevékenységevel, amelyek hosszú távon az önkéntesség elfogadását eredményezhetik. Andronic és Andronic (2010) szerint ahoz, hogy az önkéntesség gyakorlata elterjedjen, oktatáspolitikai változtatásokra is szükség van.

A legfrissebb kutatások kapcsán az derült ki, hogy Romániában az önkéntes 18–25 év közötti egyetemista vagy egyetemet végzett, aki nagyvárosban él (Dragan – Popa 2017). Az önkéntességre való hajlandóságát nem befolyásolja az önkéntes neme, az iskolai végzettségének a típusa (alapképzés vagy mesteri), a munkaerőpiaci helyzete (alkalmazott vagy sem), az eáttel való elégedettsége és a vallásossága. Kismértékben viszont befolyásolja az életkor, a választott szak (társadalom- és humártudományok vagy más szakok) és a lakóhely (város vagy falu). Ugyanakkor az is megállapítható, hogy az egyetemisták körében még mindig elágazott az önkéntesség aránya. Az, aki önkénteskedik, inkább akadémiai kereteken belül teszi (szakmai gyakorlatként ismerteti el), és kevésbé a másokon való segítés motiválja (Netedu – Blaj 2012).

4. A kutatás célja, alanyai és kutatási módszerek

Kutatásom alanyai a csíki és a külföldi önkéntesek voltak. A célcsoportomat minden esetben 18–30 év közötti olyan fiatalok képezték, akik önkéntes munkát folytatnak vagy folytattak az elmúlt egy év folyamán, egyetemisták vagy felsőfokú végzettséggel rendelkeznek. A csíkiak esetében további kritérium volt, hogy a Csíki-medencében élnek vagy onnan származnak. A külföldiek esetében fontos volt, hogy a Csíki-medencében önkénteskedjenek, és legalább egy hete már itt tartózkodjanak. A terepmunka során 2016–2017-ben 12 külföldi és 25 helyi önkéntessel készítettem interjút.

Mindegyik interjúalany (úgy a helyiek, mint a külföldiek) felsőfokú iskolai végzettséggel rendelkezik, vagy még felsőoktatásban van. Nemek szerint mind a két csoportnál többségében a nők vannak jelen.

A helyi önkéntesek szüleinek iskolai végzettségét vizsgálva azt látjuk, hogy a legtöbben érettséggel rendelkeznek, majd ezt követik az egyetemet végzett szülők, illetve a befejezett 10 osztályossal rendelkező szülők. A szülők foglalkozását tekintve, a legtöbb szülő olyan állást tölt be, amely középiskolai végzettséget vagy egy kiegészítő tanfolyamot igényel (pl. sofőr, fődrász, szakács, eladó), viszont előfordulnak olyan állások is, amelyek felsőfokú végzettséget követelnek meg, mint pl. polgármester, könyvelő, könyvtáros, hivatali titkár. Emellett vannak olyan szülők is, akik mezőgazdasággal foglalkoznak.

A külföldi önkéntesek esetében a szülők többsége felsőfokú végzettséggel rendelkezik, míg csupán néhány szülőnek van érettségi vizsgája. Foglalkozásukat tekintve, többségük olyan állást tölt be, amely felsőfokú végzettséget igényel, mint pl. orvos, ügyvéd, tanár, menedzser, nagykövet. Vannak középfokú végzettséget igénylő állások is, mint pl. autószerelő vagy eladó. Ugyanakkor fontosnak tartom kiemelni, hogy minden esetben van legalább egy olyan szülő a családban, akinek a foglalkozása magas presztízzsel bír, magas jövedelemmel jár, amely jelentős mértékben javítja a család anyagi helyzetét, társadalmi státuszát. Az önkéntesek jelentős része olyan fejlett országokból jön, mint az Amerikai Egyesült Államok, Anglia, Ausztrália, Svédország és Svájc. Viszont voltak olyanok is, akik fejlődő országokból jöttek, mint Afganisztán vagy Mauritius.

A külföldi interjúalanyok mindegyike már volt önkéntes otthon, és többben rendelkeztek külföldi önkéntes tapasztalatokkal is, de a legtöbb számára ez volt az első külföldi önkéntes út. Életkoruk 19–54 éves korig terjed, de többségük a 20-as éveiben jár, egyetlen alany volt 54 éves. Mindegyik alany először járt Romániában, így Székelyföldön is.

A helyi önkénteseknél azt látjuk, hogy Székelyföldön a domináns státusz elmélete nem igazolódik be, ugyanis az önkéntesek jelentős része alacsonyabb társadalmi helyzetből származó fiatal, ahol a szülőknek nincs felsőfokú végzettsége vagy magas jövedelemmel járó állása. Ez azért is alakulhatott így, mert az anyagilag tehetősebb családokból származó fiatalok többsége távolabbi városok (pl. Kolozsvár, Marosvásárhely, Nagyvárad) egyetemein tanul, ahol magasabb kiadásokkal jár az egyetemi lét. A csíkszeredai Sapientia EMTE és a kisvárosi jellegű egyetemi lét pedig lehetőséget jelent a felsőfokú képzettség elérésére az alacsonyabb státussal rendelkezők számára is.

A kutatás lebonyolításához a félig strukturált interjúzás módszerét alkalmaztam, amely alkalmas volt arra, hogy mélyebben feltárjam a fiatalok önkéntes szokásait. Az alanyok kiválasztásánál a hólabdamódszert alkalmaztam, mert nincs adatbázis, amely a két önkéntes csoport adatait tartalmazná, és nincsenek adatok arra vonatkozóan sem, hogy a térségen hány külföldi önkéntes tartózkodik.

5. A kutatás eredményei

5.1. A csíki fiatalok önkéntességének jellemzői

A kutatás alapján azt láthatjuk, hogy a csíki önkéntesek nagyobb része már a középiskolában megkezdte önkéntes tevékenységét. Vannak viszont olyan fiatalok is, akik már az általános iskolai tanulmányaik alatt elkezdték az önkéntességet. Ez két okból vált lehetséges: egyrészt valamelyik szülő már önkénteskedett, és bevonta a gyermekét is, másrészt az iskola keretei között olyan csoportok működtek, amelyekben a részvétel önkéntességet jelentett. Az interjúalanyok egy másik csoportja csak az egyetemen kezdett el önkénteskedni.

Az interjúalanyok többsége ifjúsági szervezetekben önkénteskedett, de emellett szintén jelentős a hátrányos helyzetű (árva, értelmi fogyatékosok, mozgáskorlátozottak stb.) gyerekekkel foglalkozó civil szervezetekben és intézményekben (Dévai Szent Ferenc Alapítvány, Caritas stb.), illetve a kulturális intézményekben (színház, levéltár, kulturális központ stb.) vállalt önkéntesség is.

A fiatalok többségében a rendezvényszervezési tevékenységekben vesznek részt, ezen belül pedig általában logisztikai jellegű (pl. térrendezés, szemétygyűjtés, belépőjegyek ellenőrzése, technikusok segítése) feladatokat látnak el, de előfordul, hogy a rendezvények lebonyolításában is részt vesznek. „(...) mind hátul az irodába a kellékek rendben tartása, leltáron tartása. Emellett, amikor külső helyszínen volt vetítés, oda a székek kihordása, kipakolása, és este, hogya kértek a személyek pokrócot, akkor azok kiosztogatása.” (András)

Nagyon gyakori jelenség, hogy a csíki önkéntesek jótékonysági jellegű feladatokat vállalnak. A segítő feladatok általában a rászorulók felé irányulnak, vagyis szegényeknek vagy árváknak vagy valamilyen fogyatékkal élő gyerekeknek, illetve olyan időseknek segítenek, akik nem tudnak otthonukból kímolzulni. „(...) tavaly nyáron például egy hetet egy szociálisan nehéz helyzetben lévő családok gyermekéit befogadó óvodai csoportban voltam. Hát ilyen játszottam a gyerekekkel ott is. Van a városban egy nagyon nehezen szituált család, és nagyon-nagyon szegények, és náluk voltam, többször vittem nekik kaját meg ruhát (...)” (Hajnalka)

Néhányan marketing feladatokat is vállalnak: általában a hirdetések népszerűsítésében vesznek részt az önkéntesek, mint plakátok kifüggesztése, hírek szerkesztése, fényképek készítése.

Az interjúkból továbbá az is kiderült, hogy néhány önkéntest komolyabb feladatok elvégzésébe is bevontak, vagy maga az önkéntes vállalt összetettebb feladatokat a civil szervezetnél, ahol önkénteskedett. Ezeket a feladatokat asszisztensi, illetve koordinációs munkának neveztem el. Azok, akik koordinációs feladatokat látnak el, a szervezet vezetőségi testületében is benne vannak. „(...) képzéseket szoktunk szervezni, nyelvtanfolyamokat, Photoshop tanfolyamokat. Részt vettünk egy állásbörzén a Târgu de Carierevel (magyarul: állásbörze), illetve tavaly létrehoztunk egy weboldalt, ahova álláshirdetéseket teszünk fel, és ez van a Facebookon is. (...) Nekem az a feladatom, hogy ezt az egészet koordináljam. (Ágnes)

Az önkéntesség időtartamáról az derült ki, hogy a legtöbbben egy-két hetet önkénteskedtek, a legkevesebben három-négy hetet, majd őket követik azok, akik több, mint egy éve önkénteskednek.

A fentiek alapján azt olvashatjuk, hogy a szervezetek sokszínű feladatokat bíznak a fiatal önkéntesekre. Ugyanakkor a logisztikai feladatok túlzott jelenléte azt is sugallhatja, hogy a szervezetek még nem rendelkeznek megfelelő bizalommal a fiatal önkéntesek képességeinek irányában. Inkább olyan feladatokat bíznak rájuk, amelyek elvégzése egyszerű, nem igényel kreatív készségeket. A székelyföldi térségben még nem alakult ki a bizalom a fiatalok képességei iránt, ezért lehet az, hogy többségében nem vonják be az önkénteseket bonyolultabb feladatok elvégzésébe.

5.2. A külföldi fiatalok önkéntességek jellemzői

A külföldi önkéntesek esetében középiskolai követelmény az iskolai közösségi szolgálat, ezért többen is megemlízik ezt az interjúkban is (pl. Anglia, Ausztrália, Szingapúr). Ezért fontosnak tartom kiemelni azt, hogy a külföldi önkéntesek nagy része az iskolai közösségi szolgálat mellett vállalt önkéntességet, amelyet szabad akaratából választott. Kevesen vannak viszont olyanok, akik egyetemi éveik alatt vállaltak először önkéntes munkát szabad akaratukból. A külföldi önkéntesek esetében is a legkedveltebb önkéntességi tevékenységek az ifjúsági szervezetekben, illetve a gye-

rekekre irányuló szervezetekben (pl. árvaház, iskola, terápiás központ) való ellenszolgáltatás nélküli munkavállalások.

A fiatalok többségében olyan jellegű önkéntességekbe kapcsolódnak be, ahol valamilyen szükséget szenvedő társadalmi csoportnak segíthetnek, pl. árva gyerekek, hajléktalanok, menekültek, idősek. Ezekben az esetekben ételosztást, gyerekjátékok lebonyolítását, konyhai feladatok ellátását vállalják. „*Egy fogyatékos gyerekek klubjában szoktam önkénteskedni. Segítek nekik beilleszkedni más fogyatékkal élő gyerek csoportjába. Hetente egyszer önkénteskedem a hajléktalanok megsegítésére. Viszak egy csomagot magammal, amelyben van étel, víz, tea, kávé, sütemény. Odaülök melléjük a kartondobozukhoz, és beszélgetek velük.*” (Sarah, Anglia)

Vannak olyanok is, akik az afrikai menekülteknek segítenek. Ők jogi tanácsadással próbálnak segíteni a menekülteknek. Ezekből a tevékenységekből és a fenti interjúrészletből arra gondolhatunk, hogy a kutatásba bekerült külföldi fiatalok többsége szociális érzékenységgel rendelkezik. Többségük előnyös gazdasági háttérű, azaz jó-módú családban élnek, ahol nem szenvednek hiányt anyagi dolgokban, amelyet tudatosan fel is ismernek. Mint rekompenzáció, fontosnak tartják segíteni azokat, akiknek nem adatott meg az anyagi háttér, mint nekik. Ez a gesztus több esetben is megnyilvánul. Emellett sok más típusú tevékenységen vesznek részt: rendezvényszervezésben, mezőgazdasági munkákban, PR és foundraizing jellegű tevékenységekben.

A külföldi önkéntesek esetében viszont előfordul az, hogy otthon nincs lehetőségekük önkénteskedni, mert az ő országaikban nem igazán vannak önkéntes lehetőségek, inkább fogyatékosok gondozásában lehet besegíteni, mint pl. Szingapúr esetében. Ez magyarázható egyrészt azzal, hogy a kutatásba bekerült külföldi interjúalanyok olyan országokból származnak, ahol jól működik az állam szociális ellátó rendszere, illetve a gazdasági élet, amelyek lefednek sok olyan területet (pl. egészségügy, civil szféra, gazdasági szféra), amely lehetővé teszi egy társadalom jó működését, és állampolgárai jó- és jölléttét. Másrészt jól működhetnek a családi és rokonsági kötelékek, amelyek megoldanak, illetve megelőznek társadalmi problémákat.

Fontosnak tartom kiemelni, hogy a külföldi fiatalok önkéntes munkát az egyetemi tanulmányaiak megkezdéséig otthon, a saját közösségen belül vállaltak. Erre magyarázat a kiskorú életkor, amikor még a gyerekek is jobban ragaszkodnak a családi közighez, illetve a törvényes keret sem teszi még lehetővé, hogy a 18. életév betöltése előtt a fiatal elhagyja az országot szülői engedély nélkül, illetve felnőtt kíséret nélkül. Egyetemi tanulmányaiak alatt viszont az említett korlátok megszűnnek, és rengeteg lehetőség tárul előjük az egyetemek által, legyen szó külföldi diákmunkáról vagy külföldi önkéntességről. Nagyon sokan élnek is a lehetőséggel. Az általam felkeresett fiatalok többsége így vállalt önkéntességet külföldön, amelyre a tanítási szünetek ideje alatt van lehetősége. Mások pedig egy önkéntes lehetősségeket közvetítő civil szervezeten keresztül jutottak el külföldi országba önkénteskedni.

A külföldi önkéntesség során gyakran előforduló önkéntes munka a gyerekekkel való foglalkozás, amely az angol nyelv tanítását jelenti. Az általam felkeresett interjúalanyok minden olyan közegből származnak, ahol beszélik az angol nyelvet, ezért kézenfekvő kompetencia számukra az angol nyelvtudás, amelyet bárhol és bármikor felhasználhatnak.

5.3. A csíki és a külföldi önkéntesek motivációi

A kutatás eredményei alapján a csíki önkénteseket a szabadidő hasznos eltöltése, a szakmai tapasztalatok szerzése, a közösséghoz tartozás, a mások segítése, illetve ismerősök, közszereplő és családtagok mintaadása ösztönzi az önkéntességre. „*Próbáltam úgy az időmet legalább valamivel még lekötni, és tapasztalatokat szerezni, elmenyeket gyűjteni. Éppen annyi szabadidőm volt, hogy 1-2 órát tudtam csak eltölteni, úgyhogy ezért is nem vállaltam munkát.*” (Réka)

A szakmai tapasztalatok kapcsán fontos megjegyezni, hogy a szakirodalom kiemeli ezt a motivációs tényezőt az egyetemista önkéntesek kapcsán. Ennek legfőbb magyarázata, hogy a munkaadók fontosnak tartják, hogy az állásra jelentkezők önkéntes tapasztalatokkal rendelkezzenek. Romániában viszont ez nem egy bejáratott gyakorlat. Itt is fontos az egyetemi végzettségűek szakmai tapasztalata a munkaerőpiacra való belépéskor, de nem előírás vagy javaslat az egyetemi tanulmányok alatt, néhány szakág kivételével (pl. egészségügy, oktatásügy). Ezért még a fiatalok mentalitásába sincs még az önkéntesség úgy beágyazódva, mint lehetőség szakmai tapasztalatra.

Összességében a csíki önkéntesekről az mondható el, hogy vegyes típusú motivációs készlettel rendelkeznek. A hazai szakirodalomban erre utal a Voicu és Voicu szerzőpáros (2009) is a romániai kutatásuk kapcsán. Szintén erre utal 2017-ben a nagyváradi egyetemisták körében végzett kutatás is: az önkéntes motivációk tekintetében szinte egyforma hangsúlyal jelennek meg az altruista és önérdéket szolgáló motivációk (Bernath 2017).

A külföldi önkéntesek esetében kiemelkedik a tudatos karrierépítés gondolata, amelyet többen is kimondanak. „*(...) azért önkénteskedtem, hogy tapasztalatot szerezzek, azért hogy nagyobb esélyel induljak majd egy állásinterjún.*” (Kate, Kolorádó). Ezek a fiatalok felismerték már az önkéntesség azon funkcióját, amely szerint hidat képez az iskolás évek és a munkaerőpiac között, illetve olyan környezetben élnek, ahol követelménynek számít az önkéntesség a munkaerőpiacra.

A külföldiek tudatos karrierépítési motívuma mellett megfigyelhető az is, hogy az önkéntesség által jobbá akarják tenni a világot. „*Ezért is csinálom, mert szeretem látni, hogy jobbá teszem emberek életét, és ez egy jutalom számomra.*” (Lilly, Ausztrália). Itt is megnyilvánul az a gondolkodásmód, amely szerint az egyéni tetteknek hatásai vannak a világra. Ez fakadhat abból a mentalitásból, amelyet a fejlett ország állampolgárai képviselnek: a domináns státusszal (jó anyagi háttér, magas iskolai végzettség, magas presztízsű állás) rendelkezők hatást tudnak gyakorolni a világ dolgaira. És ezek a külföldi fiatalok egy eset kivételével, domináns státusszal rendelkező családból származnak.

A fenti két motívum (jobbá tenni a világot, karriert építeni) arról árulkodik, hogy a külföldi önkéntesek tudatos tevékenységeként tekintenek az önkéntességre, amelyet meg lehet tervezni, és célokat lehet általa kitűzni és elérni. Ez az a tény, amely viszszatükröződik a szakirodalomban, és amely megkülönbözteti a külföldiek és a helyiek mentalitását az önkéntességről.

A külföldi önkéntesek egy részét, akárcsak a helyieket, társas motivációk, a szabadidő hasznos eltöltése motívumok is mozgatták.

6. Következtetések

A külföldi önkéntesek esetében megfigyelhetünk egy magas önbizalmat, hiszen képesnek érzik magukat arra, hogy az önkéntesség által változtatni tudnak a világon. Ez egy fontos különbség, amely megfigyelhető a két interjús csoport között: a helyi önkéntesekből hiányzik a magas önbizalom megléte, amely igazából egy társadalmi beágyazottság eredményének is betudható: a kisebbségi lét nem jogosít fel nagy tetek végrehajtására. Ez a mentalitás valahol megfigyelhető a helyi fiatalok önkéntességeiben is, hiszen az interjúkban nem jelenik meg az önkéntesség, mint világmegváltó eszköz.

A másik lényeges különbség a két csoport között: az önkéntesség mint a karrier-építés lehetősége. A külföldi önkéntesek úgy tekintenek az önkéntességre, mint lehetőség arra, hogy tudatosan megtervezzék és felépítsék karrierútjukat. A csíki önkéntesek esetében ez még csak csírójában jelenik meg, vagyis még nem beszélnek tudatos karrierépítésről, viszont már ők is felismerték azt, hogy az önkéntesség által szakmai tapasztalatra lehetnek szert.

Hasonlóságnak mondható minden két önkéntes csoport esetében a vegyes motivációs készlet. Ez a jellemző minden két önkéntes csoport esetében jelen van. Ezt hangsúlyozza a nemzetközi szakirodalom is: a felsőfokú végzettségűeket, illetve egyetemistákat a vegyes motivációs készletek ösztönzik. Náluk a szakmai tapasztalatszerzés mellett szorosan megjelenik a segítés motivációja is.

Felhasznált irodalom

Andronic Razvan-Lucian (2014). *Volunteering: Theoretical Approaches and Personal Characteristics*. International Conference of Scientific Paper. http://www.afahc.ro/ro/afases/2014/socio/Andronic,%20Razvan-Lucian_%20Volunteering.pdf (Utolsó letöltés: 2017.03.22.)

Andronic, Răzvan-Lucian – Andronic, Anca-Olga (2010). *Voluntariat și învățare continuă în România*. A “The 3rd International Conference on Adult Education” konferencián, 2010. április 25–29-én bemutatott írás, amelyet a konferencia kötetben publikáltak. 294–304. <http://iec.psih.uaic.ro/ciea/> (Utolsó letöltés: 2016.04.02.)

Andronic, Răzvan-Lucian – Andronic, Anca-Olga (2011). *Counselling and Guidance of Volunteer in Romania – a psychological approach*. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. Nr 30. 1852–1856.

Auld, Christopher (2004). Behavioural characteristics of student volunteers. *Australian Journal on Volunteering*. Vol.9. No.2. 8–17.

Bernath Krisztina: Egyetemista fiatalok társadalmi szerepvállalása és a civil szféra önkéntességgel szembeni attitűdjé a partiumi térségben. *Civil Szemle* 2017/2. 39–63.

Dragan, Alexandru – Popa, Nicolae (2017). Social Economy in Post-communist Romania: What Kind of Volunteering for What Type of NGOs? *Journal of Balkan and Near Eastern Studies*. Vol. 19. Nr. 3. 330–350.

Fényes Hajnalka – Kiss Gabriella (2011). Az önkéntesség szociológiája. *Kultúra és közösség*. IV. folyam. II. évfolyam. I. szám. 35–47.

Fényes Hajnalka – Pusztai, Gabriella (2012). Volunteering among Higher Education Students, Focusing on the Micro-level Effects on Volunteering. *Journal of Social Research & Policy*. Vol. 3. No. 1. 73–95.

Fényes Hajnalka (2015). Önkéntesség és új típusú önkéntesség a felsőoktatási hallgatók körében. Debrecen. Debrecen University Press.

Halman, Loek (2003). Volunteering, Democracy, and Democratic Attitudes. In: Paul Dekker –Loek Halman (eds.): *The Values of Volunteering. Cross-Cultural Perspectives*. New York. Kluwer Academic/Plenum Publishers. 179–198.

Haski-Leventhal, Debbie – Ronel, Natti – York, Alan S. – Ben-David, Boaz M. (2008). Youth volunteering: Who are they serving? How are they being served? *Children and Youth Services Review*. no 30. 834–846.

Hustinx, Lesley (2010). Institutionally Individualized Volunteering: Towards a Late Modern Re-Construction. *Journal of Civil Society*. Vol. 6. Nr. 2. 165–179.

Inglehart, Ronald (2003). Modernization and Volunteering. In: Dekker, Paul – Halman, Loek (eds.): *The Values of Volunteering. Cross-Cultural Perspectives*. New York. Kluwer Academic/Plenum Publishers. 55–70.

Jones, Frank (2000). Youth volunteering on the rise. *Perspectives on Labour and Income*. Nr. 12. 36–42.

Juknevičius, Stanislovas – Savicka, Aida (2003). From Restitution to Innovation. Volunteering in Postcommunist Countries. In: Dekker, Paul – Halman, Loek (eds.): *The Values of Volunteering. Cross-Cultural Perspectives*. New York. Kluwer Academic/Plenum Publishers. 217–142.

Netedu, Adrian – Blaj Andrea (2012). Acțiunile voluntare. Câteva observații privind reprezentările sociale și opinile studenților despre voluntariat. *Revista de Economie Socială*. Vol. II., Nr. 3. 141–152.

Newton, Kenneth (1999). Social capital and democracy in modern Europe. In: van Deth, J. W. et al (eds.): *Social capital and European democracy*. London-New York. Routledge. 3–24.

Putnam, Robert (2000). *Bowling Alone*. New York. Simon and Schuster.

Rebeleanu, Adina Daniela – Nicoara, Paula Cristina (2011). Legislative Retrospect of Volunteering in Romania. *Analele Științifice ale Universității «Alexandru Ioan Cuza» din Iași. Sociologie și Asistență Socială*. Vol. 04. No. 1. 27–37.

Sheard, Jos (1995). From Lady Bountiful to Active Citizens – Volunteering and the Voluntary Sector. In: D. J. Smith, C. Rochester, R. Hedley, R. (eds.): *An Introduction to Voluntary Sector*. London and New York: Routledge. 115–122.

Smith, Karen A. – Holmes, Kirsten – Haski-Leventhal, Debbie – Cnaan, Ram A. – Handy, Femida – Brudney, Jeffrey L. (2010). Motivations and Benefits of Student Volunteering: Comparing Regular, Occasional and Non-Volunteers in Five Countries. *Canadian Journal of Nonprofit and Social Economy Research*. Vol. 1. No 1. 65–81.

Voicu, Mălina – Voicu, Bogdan (2003). Volunteering in Romania. A Rara Avis. In: Dekker, Paul – Halman, Loek (eds.): *The value of volunteering. Cross-cultural perspectives. Nonprofit and civil society studies*. New York. Kluwer Academic Press/ Plenum Publishers. 143–160.

Voicu, Mălina – Voicu, Bogdan (2009). Volunteers and volunteering in Central and Eastern Europe. *Slovak Journal of Sociology*. No 41: 539–563.

DIGITÁLIS PERSPEKTÍVÁK

ALBERT-LŐRINCZ CSANÁD

egyetemi docens, Partiumi Kereszteny Egyetem; alcs@partium.ro

Az Európai adatvédelmi rendelet ismerete és megítélése fiatal felnőtt egyetemisták körében

Absztrakt. Korunk egyik sajátossága a megnövekedett adatforgalom és az ezzel járó veszélyek, melynek köszönhető egy új és az eddiginél átfogóbb adatvédelmi keret bevezetése. Az Európai Unióban az adatvédelmi rendelet (Európai Parlament és Tanács 2016/679-es számú rendelete) hatályba lépését követően a felhasználók egy biztonságosabb online környezet előnyeit élvezhetik, viszont a szakirodalom bizonyos aggodalmakat is jelez a rendelet alkalmazása kapcsán. A kutatásban 162 fiatal felnőtt egyetemista vett részt két egymást követő egyetemi félév alatt (2020), az alkalmazott mintavétel nem reprezentatív. A kutatás célja az adatvédelemmel kapcsolatos ismeretek és attitűdök felmérése. Az eredményeink alátámasztják a szakirodalomban felmerülő aggodalmakat, melyek szerint az EU adatvédelmi rendelete nem garantálja teljességgel a tényleges adatvédelem megvalósulását. Szükségesnek véljük az adatvédelmi rendelet további népszerűsítését és a felhasználók további tudatosítását.

Kulcsszavak: adatvédelem, felhasználói magatartás, társadalmi megítélés, hatékonyság

Abstract. Our present is characterized by increased data traffic with its related risks, which has brought to life new data protection rules. In Europe, due to the new General Data Protection Regulation (2016/679), internet users are benefiting from a safer online environment. Nonetheless there have also been some concerns in the literature about the effectiveness of the new provisions. In the present research, we surveyed the knowledge and attitudes related to data protection with quantitative methods - based on the opinions of a number of 162 young adult students during two consecutive university semesters in 2020. We have used a non-representative convenience sampling method. Our research confirms the above mentioned concerns: the practical implementation of the EU General Data Protection Regulation does not in itself guarantee the realization of effective data protection. Based on the results, we consider it necessary to promote the General Data Protection Regulation and to raise further awareness among internet users.

Keywords: general data protection, user's behavior, social attitudes, efficiency

1. Bevezetés: Az adatvédelmi rendelet úttörő jellege

Tanulmányunkban bemutatjuk az Európai adatvédelem jelenlegi szabályozási keretét, az újdonságértékét és a vélt hiányosságai körüli aggodalmakat, az alkalmazási nehézségeket. A tanulmány szerves részét képezi egy kérdőíves felmérés is, mely fiatal felnőtt egyetemisták körében vizsgálja az adatvédelemi szabályok ismertségét

és felhasználói tudatosságát, vagyis a felhasználói magatartásukat. Célunk a felhasználói magatartás egyes jellemzőinek és belső összefüggéseinek feltárása ismeretek és attitűdök felmérése által.

A megnövekedett adatforgalommal együtt járó kockázatok szükségessé tették az adatok tárolásával, feldolgozásával, gyűjtésével és nyilvánosságra hozatalával kapcsolatos, az eddiginél magasabb szintű védelemének bevezetését (Almeida et al., 2019). Erre a társadalmi igényre reagált az Európai Parlament és Tanács a 2016/679-es számú Általános Európai Adatvédelmi Rendeletben. A rendelet hatályba lépését két év türelmi idő előzte meg, hogy az érintettek felkészülhessenek az alkalmazására, így a közvetlen joghatása 2018. május 25-től vált kötelezővé. A rendelet egy korábbi, 1995-ös adatvédelmi irányelvet váltott fel (Az Európai Parlament és a Tanács 95/46/EK irányelve) és egy sokkal átfogóbb és előretekintőbb keretet teremtett a személyes adatok védelmére (Zarsky, 2017). Az uniós jogalkotó egyik fő célja a személyes adatokkal kapcsolatos egyéni kontroll megerősítése volt (van Ooijen, 2019). Az egyéni kontroll megerősítésén azonban a rendelet túlmutat, mivel elvi szintű megfogalmazásokra épít. Ennek előnye, hogy folyamatos jogszabályi adaptáció nélkül is adott a jövőben elérhető legmagasabb biztonsági megoldások megkövetelése. Az adatkezelőkkel szemben tehát megkövetel egy folyamatos proaktív magatartást (Zerlang, 2017). Az adatvédelem a rendelet szerint minden uniós állampolgárt megillet, függetlenül az adatgyűjtő és feldolgozó személyétől, székhelyétől vagy az adattárolás helyétől (Takkard, 2016). Az Európai Unió új általános adatvédelmi rendeletét már a hatályba lépést megelőzően is az „európai adatvédelmi keretrendszer mérföldkövének” tekintették (Goddard, 2017, 703). Ennek magyarázata nemcsak az újnak ható emberjogi szemléletben rejlik, hanem abban is, hogy a gyakorlatban az adatvédelmet az Európai Unió határain kívülre is kiterjeszti (Albrecht, 2016), ugyanis a rendelet előírásait minden szereplőnek be kell tartania, aki az Európai Unióban üzletvitelt folytat. Az rendelet szerint minden európai uniós illetőségű felhasználónak joga van a megfelelő adatvédelemhez, függetlenül az adatgyűjtő vagy feldolgozó székhelyétől vagy a szolgáltatás típusától. A rendelet hatálya alól az sem kivétel, ha az adatkezelő nem rendelkezik bejegyzett európai uniós székhellyel (Houser és Gregory, 2018).

Az Európai Parlament és Tanács 2016/679-es számú rendelete által bevezetett új szemlélet szerint az adatvédelem a magánélethez való jogból származtatott. Az Európai Unió ebből kifolyólag egy sokkal modernebb és bővebb (Goddard, 2017) adatvédelmi keretszabályozást tudhat magáénak, mint az Amerikai Egyesült Államok. Ezt alátámasztja az is, hogy az Amerikai Egyesült Államok alkotmánya nem említi a magánélethez való jogot szemben az Európai Unió kötőerővel felruházott Alapjogi Chartájával (Houser és Gregory, 2018). Ennek kapcsán a szakirodalom jelezte az amerikai adatvédelmi törvények felülvizsgálatának szükségességét (Houser és Gregory, 2018).

Ennek az „európai szemmel” lazának tekinthető amerikai szabályozásnak köszönhetően alakulhattak ki azon üzleti modellek, amelyek szerint a felhasználók adatáért cserében ingyenes szolgáltatásokat ajánlanak a vállalatok. A megszerzett felhasználói adatokat törvényesen használhatják saját vállalati bevételszerzésre vagy a hirdetők számára történő továbbértékesítésre (Houser és Gregory, 2018). Az elmúlt évtizedben, még a 2016/679-es számú rendelet megjelenése előtt, számos EU-tagállam adatvédelmi hatósága fellépett ezen kereskedelmi gyakorlattal szemben a magánélet-

hez való jog védelmében (Houser és Gregory, 2018). Az alkalmazott pénzügyi szankciók, bírságok azonban elenyésző mértékűek voltak a vállalati nyereségekhez képest, ezért szükségessé vált egy átfogóbb és szigorúbb adatvédelmi keret megalkotása. Válaszként az Európai Unió megalkotta az új 2016/679-es számú adatvédelmi rendeletet, mely emelt tételek bírságok révén elvileg alkalmassá vált az amerikai tech-óriások adatvédelmi megfeleltetésére. A gyakorlatban viszont azt tapasztaljuk, hogy ezen óriás vállalatok áttértek az „agree or quit” (Houser és Gregory, 2018, 104) modellre, miszerint a felhasználók vagy elfogadják – megfelelő tájékoztatás mellett – a saját üzleti és adatvédelmi feltételeiket, vagy lemondanak a szolgáltatás használatáról. Mivel ezen vállalatok monopolhelyzetben vannak (2021. januári adatok szerint a Google 93,08%, a Facebook 76,94% európai piaci részesedéssel bírt – StatCounter), szolgáltatásainak jelenleg nincs piaci helyettesítője. Az adatgyűjtés és -értékesítés továbbra sem állt le, csak a felhasználók tudatos vagy kevésbé tudatos beleegyezésével történik.

A fent említett kereskedelmi gyakorlattól eltekintve mégis előrelépésnek számít az Európai Unión belüli egységes fellépés. Az új keretszabályozás, vagyis az adatvédelmi rendelet sokkal átláthatóbb, mint a korábbi különböző tagállami szabályozások. Mind a cégekre, mind a felhasználókra nézve egyaránt előnyökkel jár, mivel felszámolja a 28 – a BREXIT után már csak 27 – korábbi eltérő tagállami szabályozásból eredő bizonytalanságokat (Albrecht, 2016). Az Egyesült Királyságban a BREXIT után is a 2018-as Data Protection Act tekinthető az Általános Európai Adatvédelmi Rendelet implementációjának, bár terjedelemben és részleteiben meghaladja az európai uniós rendeletet.

2. Az EU adatvédelmi rendeletének szerkezeti felépítése

Mivel az adatvédelmi rendelet közel 90 oldal terjedelmű, ezért sematikusan mutatjuk be. Szerkezetét tekintve négy fő tartalmi egységet különíthetünk el:

- a. A célkitűzések és alkalmazási területek körülhatárolása;
- b. Az adatvédelmi alapelvek bevezetése (törvényesség és tisztességeség, az adatgyűjtés céljának korlátozása, a túlzott adatgyűjtés tilalma, a pontosság, az adatátárolás korlátozása, valamint integritás és titoktartás), melyek az átláthatóság és számon kérhetőség mentén érvényesülnek;
- c. Az adatkezelés jogalapjai (jogi kötelezettség, közhatalmi jogosítvány, érintetti hozzájárulás, szerződésteljesítéshez kötött, jogos és létfontosságú érdek), melyek közül a vonatkozó jogalapokat az érintett személyekkel közölni kell az adatvédelmi tájékoztatókban;
- d. A természetes személyeket megillető adatvédelmi jogok, az adatkezelők kötelezettségei és az adatvédelmi eljárások felsorolása mint technikai részletek.

3. A 2016/679-es számú adatvédelemi rendelettel kapcsolatos aggodalmak

A 2016/679-es számú adatvédelmi rendelet 2018-as hatályba lépését követő három év alkalmazási tapasztalatainak távlatából az előnyök és a jövőre néző lehetőségek mellett a szakirodalomban aggályok is felmerültek. Ezen aggályok három fő terület köré csoportosulnak, melyek az adatbázisok biztonságát (1), a felhasználói magatartást (2), illetve az adatkezelői magatartást (3) érintik. A tanulmány keretében elvégzett kutatás a felsoroltak közül a felhasználói magatartást vizsgálja.

Az adatbázisok biztonsága (1) tekintetében előrevetíthető, hogy a kezelt adatok mennyisége a jövőben növekedni fog. Az adatmennyiség növekedése mellett az adatvédelmi rendelet a korábbinál magasabb rendszerezettséget és jelentéstételi kötelezettséget irányoz elő, tehát egy adott szervezeten belül sokkal könnyebben hozzáférhetővé válnak az adatok. Ez a rendszerezettség az adatkezelő számára előnyös lehet, viszont megfelelő védeeltség hiányában megkönnyítheti az informatikai támadásokat és adatszivárogatást. A magán- és közszférában egyaránt növekvő adatmennyiség és ennek használata egy újfajta számítógépes bűnözés táptalaja (Zerlang, 2017).

A felhasználók magatartásával (2) kapcsolatosan az új adatvédelmi elvek látszólag növelik a személyes adatok felhasználásának tudatosabb ellenőrzését, de nem számolnak az emberi magatartás és döntéshozatal pszichológiájával. A felhasználói döntéseket negatívan befolyásolhatja az információkkal való túlterhelés és a számára nem érthető vagy nem nyilvánvaló felhasználói feltételek. A temérdek, több oldalas és túl részletes adatvédelmi tájékoztatók és információk úgy leterhelhetik a felhasználót, hogy már nem lesz képes átlátni a felhasználói feltételeket és képtelenné válik a felelős mérlegelésre.

Ráadásul a szolgáltatók adatvédelmi feltételei gyakran változnak, ezáltal a felhasználók nem tudják követni a változások személyes adataikra gyakorolt hatását, ami tovább nehezíti a megalapozott döntéshozatalt (van Ooijen, 2019). Abból, hogy a felhasználó hozzáfér egy adott weboldalon az adatvédelmi tájékoztatóhoz, még nem következik, hogy meg is érti a kockázatokat, valamint átgondolja a hozzájárulása valós következményeit. A felhasználókra jellemző, hogy egyszerűen elfogadják az eléjük tárta beleegyezési nyilatkozatokat (Custers et al. 2013).

Az adatkezelői magatartással (3) kapcsolatosan Zerlang (2017) arra hívja fel a figyelmet, hogy egy vállalat rendelet szerinti adatvédelmi megfelelése minden össze egy alapszintű biztonságot jelent. A jó üzleti gyakorlat az elérhető legmagasabb biztonsági megoldásokat kellene jelentse, ezzel szemben az adatvédelmi rendelet minden össze minimális biztonsági követelményeket ír elő. Az adatvédelmi jogszabályok tehát nehezen tudnak lépést tartani az informatikai bűnözéssel, ezért hamar korszerűtlenné válnak.

A vállalati szolgáltatói oldalra nézve a megfelelési kényszer főként formai megoldásokat takar, nem a korszerű és valós adatvédelmi technológiák alkalmazását, melyek egyébként drágák. Így főként a kevésbé tőkeerős kis- és középvállalkozások kerülhetnek versenyhátrányba a személyes adatok védelmének tekintetében.

Az új, 2016/679-es számú adatvédelemi rendelet alkalmazása ellenére továbbra is fennáll a főként a tengeren túli szolgáltatók túlzott adatgyűjtése és felhasználói profilalkotása. A kötelező adatvédelmi tájékoztatók önmagukban nem garantálják a tényleges adatvédelmet, mivel részletekbe menően összetettek és ezért nehezen értelmezhetőek (Welderufael et al., 2018). Ez információs aszimmetriát eredményez a felhasználó és az adatgyűjtő között (van Ooijen, 2019).

A kockázatok tekintetében érdemes megemlíteni az adatvédelmi rendelet Big Datara gyakorolt hatását. A Big Data fogalma többféle meghatározást is ismer, mely lényegében nem más, mint egy kiterjedt adathalmaz, melyet elsősorban a változatoság, a sebesség és a változékonyság jellemz, illetve a hatékony tárolása, kezelése és elemzése megfelelő architektúrát igényel (U. S. Department of Commerce, National Institute of Standards and Technology, 2015). Egy másik meghatározás szerint a Big

Data „a strukturált és strukturálatlan adatok mennyiségenek exponenciális növekedését, elérhetőségét és elemezhetőségét jelöli” (Szűcs és Yoo, 2016, 8. o). A Big Data tehát valós időben és folyamatosan bővül, valamint személyes felhasználói adatokat is tartalmaz. A Big Data fogalmának meghatározása nem tekinthető konszolidáltnak, viszont „egyszerre jelent szemantikai, analitikai, adattárolási és hozzáférési kihívást, hiszen napjainkban eddig nem látott nagyságrendű adatok tárolását, feldolgozását, a rejtett és váratlan összefüggések megtalálását feltételezi”, és segítségével „olyan következetéseket lehet levonni, melyek kisebb mennyiségű adat feldolgozása során nem tünnének fel” (Szűcs és Yoo, 2016, 9–10. o). Ezen adathalmaz társadalmi, politikai és gazdasági tendenciák kiértékelésére is alkalmas lehet (McNeely és Hahm, 2014, 304. o). A Big Data adatkörnyezete és az adatvédelmi rendelet elvei összeegyeztethetlenek (Zarsky, 2017). Fontos volna a Big Data fokozottabb felügyelete egy nemzetközi együttműködés keretében, mivel a felhasználók személyes adataira kockázatot jelent. Az adatvédelem európai uniós megközelítése, mely alapvető emberi jogi szintre emeli azt, elméletileg lehetővé tenné, hogy a személyes adatok és a magánélet védelme a Big Data szerves részévé váljon (McDermott, 2017), viszont ennek tényleges megvalósulása előtt még hosszú út áll.

4. Módszer

A kutatás célkitűzése az adatvédelmi rendelet újdonság értékének és a hozzá kapcsolódó aggodalmak bemutatásán túl a rendelet ismeretének kvantitatív felmérése. A kérdőívet 162 alanyhoz juttattuk el, önkényes mintavételt alkalmazva. A kutatásban résztvevők mindegyike közösségi médiát használó 18–36 éves fiatal felnőtt, egyetemista. Az alanyok az internet korában szocializálódtak, és online tevékenységek során előzetesen már szembesültek az adatvédelemmel.

A kutatás kiterjed az adatvédelemmel kapcsolatos attitűdökre, az adatvédelem fontosságára, ismeretére és a felhasználói tudatosságra. Ezek egyben a kutatás fő kérdéskörei is. A felmérést egy 15 kérdésből álló anonim és önkéntes online kérdőívvel végeztük 2020-ban két egymást követő egyetemi félév végén (június és október–november) a közösségi médiában jelen lévő diákcsoportokban. A viszonylag tág időkeret a közbeeső nyári szünetnek tudható be, illetve a statisztikai számításokhoz szükséges alanyszámnak. A statisztikai feldolgozást SPSS-programmal, az adatok eloszlásának jellemzői alapján főként nem parametrikus tesztekkel végeztük.

5. A minta főbb jellemzői

A kutatásba bevont 162 alany 74,1%-a (n=120) a 18–25 éves korcsoportot képviseli, 12,3%-a (n=20) a 26–35 éves korcsoportot tartozik, és kisebb arányban előfordulnak 46–60 évesek (6,2%, n=10), 36–45 (4,9%, n=8) évesek és 18 év alatti személyek (2,5%, n=4) is.

A nemek szerinti eloszlás tekintetében 42% (n=68) férfi és 58% (n=94) nő. Lakóhelyük szerint 67,3% (n=109) városi környezetben, míg 32,7% (n=53) községekben és falvakban él az erdélyi Kolozs és Bihar, valamint a magyarországi Hajdú-Bihar és Békés megyékből.

Az alanyok 75,3%-a (n=122) érettséggel, 24,7%-a (n=40) felsőfokú végzettséggel rendelkezik. A megkérdezettek 76,5%-a (n=124) foglalkozását tekintve kizárolag egyetemi tanulmányokat folytat, de akadtak közülük munkavállalók is a következő

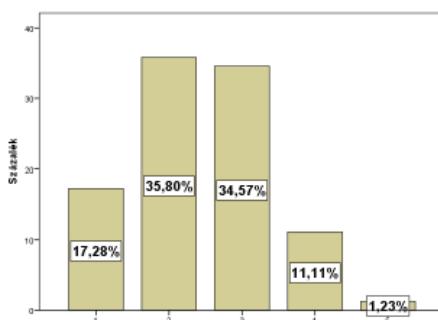
arányokban: 13,6% (n=22) alkalmazott, 3,7% (n=6) közép vagy felsővezető, 4,9% (n=8) egyéb foglalkoztatási körökben dolgozik, egy válaszadó munkanélküli és egy háztartásbeli (összesen, 6%).

6. Az adatvédelmi rendelet ismerete

Ezen téma körön belül azt vizsgáltuk, hogy a megkérdezettek mennyire ismerik az EU adatvédelmi rendeletét, mit tartanak fontosnak az adatvédelemmel kapcsolatosan, milyen mértékben ismerik fel a személyes adatokat, valamint honnan értesültek a rendeletről. Az alkalmazott skálák minden esetben 1–5-ig terjedtek, azonos irányúak, ahol az 1-es a hiányos ismereteket, kevésbé fontos vagy kevésbé jellemzőt jelöli, míg az 5-ös a magas felkészültséget, nagyon fontos szempontot vagy legjellemzőbb kategóriákat jelöli. Az adatokra nem jellemző a normális eloszlás, így a nem paraméteres tesztek alkalmazása volt indokolt.

A válaszadók többsége (53,08%, n=86) egy 1–5-ig terjedő skálán a saját ismereteit kevésnek tartja, amint az 1. sz. ábrából is kitűnik. Azok részaránya, aikik jól vagy nagyon jól ismerik a rendeletet, mindenössze 12,34% (n=20). Az átlagérték $M=2,43$, a szórás $SD=.95$.

1. ábra. Az adatvédelmi rendelet ismerete (az „x” tengelyen 1–5-ig a skála értékeit jelenítettük meg, ahol az 1-es a hiányos ismereteket, az 5-ös a magas felkészültséget jelenti)



Az adatvédelmi rendelet ismerete szignifikáns eltérést mutat a végzettség tekintetében a Kruskal–Wallis-teszt alapján (érettségizett: $n=122$, felsőfokú végzettségű: $n=40$), $X^2(2, n=162)=15,35, p<.01$. A diplomával rendelkező válaszadóknál a rendelet ismerete magasabb medián értéket mutat ($Md=3$), mint a felsőfokú tanulmányaiat folytató hallgatóknál ($Md=2$). Ha a végzettségre utaló változónkból a két legnagyobb alanyszámú csoportot vizsgáljuk a Mann–Witney U-teszttel, a felsőoktatásban tanulókat ($n=101, MD=4; M=3,52, SD=.82$) és a diplomázottakat ($n=36, MD=4; M=3,52, SD=.98$) tartalmazó dichotóm kategóriák között szignifikáns különbséget észlelünk az anonimitás fontosságának megítélésében. Az eredmények szerint azok, aikik már az alapfokú diplomát megszerezték, az anonimitást valamivel fontosabbnak tartják a felsőfokú tanulmányokat folyatókkal szemben ($U=1416, z=-2,08, p<.05$). Az anonimitás fontossága az életkorai kategóriák megoszlása szerint is szignifikáns eltéréseket mutat a Kruskal–Wallis-teszt szerint: (18–25 éveseknél: $n=120, Md=3$; 26–35 éveseknél

$n=20$, $Md=4$; 36–45 éveseknél $n=8$, $Md=3$; 46–60 éveseknél $n=10$, $MD=4,50$), ahol $X^2(3, n=158)=10,08$, $p<.05$. Megállapítható, hogy az életkor előrehaladtával egyre fontosabb szempont az anonimitás – bár a 36 év fölöttiek a mintában alulreprezentáltak.

A Kruskal–Wallis-teszt szintén szignifikáns különbséget mutat a foglalkozás és az adatvédelmi rendelet ismerete (diákoknál: $n=127$, $Md=2$; alkalmazottaknál $n=22$, $Md=3$; közép és felsővezetőknél $n=6$, $Md=3$), ahol $X^2(2, n=152)=12,28$, $p<.01$, vagyis a munkaviszonynal rendelkező alkalmazottak és közép vagy felsővezetők tartják magukat a legtájékozottabbaknak. Megjegyeznénk, hogy a teszt elvégzésekor az alulreprezentált kategóriákat (munkanélküli, háztartásbeli és egyéb) nem vettük figyelembe.

Ha a válaszadókat kizárolag egyetemi tanulmányokat folytató, illetve munkaviszonynal rendelkező kategóriákba soroljuk, a Mann–Witney U-teszt szignifikáns különbséget jelez $p<.05$ szinten annak megítélésében, hogy az adatvédelmi rendelet bevezetése biztonságosabbá tette-e az internethasználatot. Az egyetemisták ($n=124$, $Md=3$; $M=3$, $SD=.87$) kicsivel jobban bíznak a rendelet pozitív hatásában, mint a munkaviszonynal rendelkezők ($n=28$, $Md=3$; $M=2,57$, $SD=1,14$), $U=1350$, $z=-1,99$.

A nemek szerinti eloszlás vizsgálatára a Mann–Whitney U-tesztet alkalmaztuk, mely szerint nem tapasztalható szignifikáns eltérés a férfiak ($Md=3$, $n=68$) és a nők ($Md=2$, $n=94$) között az adatvédelmi rendelet ismeretének tekintetében ($U=3098$, $z=-.35$, $p=.73$). A Mann–Whitney U-teszttel vizsgáltuk a nemek közti különbségeket az adatvédelmi attitűdök tekintetében. Az eredmény kizárolag az adatvédelmi tájékoztatók elolvásásának hajlandóságában mutatott szignifikáns különbséget, ahol a férfiak ($Md=1,5$, $n=68$) ritkábban olvassák el a tájékoztatókat, mint a nők ($Md=2$, $n=94$), $U=2355$, $z=-3,03$, $p<.01$.

A kérdőívből a személyes adatok fogalmának ismeretét elemeire bontva is vizsgáltuk. A felsorolásban azon elemek megjelölését kértük, amelyeket személyes adatnak tekintenek a válaszadóink. Ezek között szerepelt a név, lakcím, iskola vagy munkahely, helymeghatározó adatok és sütiazonosítók, amelyek mindegyikét személyes adatnak tekintjük.

1. táblázat. Személyes adatok felismerése

		<i>n</i>	%
Személyes adatok felismerése	Név	100	15,9%
	Lakcím	144	22,9%
	Iskola/Munkahely	90	14,3%
	Helymeghatározó adatok	137	21,8%
	IP-cím	114	18,1%
	Sütiazonosítók	44	7,0%

A sütiazonosítók bár nem feltétlenül számítanak személyes adatnak, de néhányuk képes a megadott személyes adatainkat, szokásainkat és egyéni preferenciáinkat egy adott webhelyről dokumentálni, így a kutatásunkban személyes adatnak

tekintettük. A felsorolt hat elemből a vizsgált populáció (n=162) bejelölésének átlaga 3,9. A leggyakrabban megjelölt elemek az 1. táblázatból olvashatóak ki, ezek a lakcím, a helymeghatározó adatok és az IP-cím, mindegyikük 20% körüli részarányban. Ezen eredmény a minta alacsony tájékozottságára utal, ami az információs kampányok hiányosságára hívja fel a figyelmet.

Arra a kérdésre, hogy a kutatásba bevont személyek honnan értesültek az EU adatvédelmi rendeletéről, a következő válaszokat kaptuk: a legtöbben (34%, n=55) webböngészés során figyeltek fel az adatvédelemre, 26,5% (n=43) a sajtóból (újság, TV, rádió) értesült róla. 13,6% (n=22) offline ügyintézés közben találkozott először az adatvédelmi tájékoztatókkal, míg 8,6% (n=14) ismerősöktől hallott róla. 17,3% (n=28) egyéb forrást jelölt meg. Tehát az információs csatornák sokszínűek, nem azonosítható be egy, a többség számára egységes információs forrás.

7. Az adatvédelemmel kapcsolatos ismeretek és attitűdök feltárása

Az adatvédelemmel kapcsolatos attitűdöket ötfokú skálákon mértük a korábbi kérdésekhez hasonlóan, összesen kilenc, azonos irányú változó segítségével, a 2. táblázat szerint. Mivel a változók többsége nem teljesíti a normális eloszlás kritériumait, a mediánt, az átlagot és a szórást is megadtuk, valamint Spearman-féle rangkorrelációt számoltunk.

2. táblázat. Az adatvédelmi rendelet ismerete és a vele kapcsolatos attitűdök átlagok és mediánok szerint rangsorolva

		Md	Átlag	Szórás
1	Mennyire tartja fontosnak személyes adatai védelmét?	5	4,77	0,541
2	Mennyire tartja fontosnak az anonimitást?	4	3,61	0,886
3	Tapasztalta-e, hogy személyes adataival visszaéltek (pl. célzott reklámokat kapott)?	4	3,55	1,379
4	Elszokta-e olvasni az adatkezelési tájékoztatókat?	3	3,25	1,256
5	Az adatvédelmi tájékoztatók mennyire közérthetőek?	3	2,97	0,895
6	Biztonságosabb lett-e az internet használata az új adatvédelmi rendelet hatására?	3	2,88	0,989
7	Zavarják-e a különböző weboldalakon felugró adatvédelmi tájékoztatók?	3	2,72	1,171
8	Mennyire ismeri az Európai Unió adatvédelmi szabályzatát (GDPR)?	2	2,43	0,945
9	A böngészőben egyszerűen elfogadja a sütit vagy először elolvassa a részleteket?	2	1,91	0,922

A 2. táblázatból kiolvasható, hogy a válaszadók számára a legfontosabb a személyes adatok védelme (Md=5, M=4,77, SD=.54), a szórás ennél a változónál a legki sebb. A rangsorban ezt követi az anonimitás szempontja (Md=4, M=3,61, SD=.89). A rangsorban harmadikként az adatokkal való visszaélés megtapasztalása jelenik meg (Md=4, M=3,55, SD=1,38), itt viszont a szórás magasabb. A két legkisebb medián értéket (Md=2) az EU adatvédelmi rendeletének ismerete, illetve a sütit tudatos elfogadá-

sának hajlandósága kapta. Ezen adatok alapján érdemes volna a felhasználói ismerteket bővíteni és a tudatosságot növelni.

Az adatok eloszlása a Spearman-féle korrelációs együtthatókkal való vizsgálatot indokolta, mely során számos gyenge és közepesen erős, szignifikáns együtthatót találtunk, amint a 3. táblázatban olvasható.

3. táblázat. Az adatvédelemmel kapcsolatos ismeretek és attitűdök Spearman-féle korrelációi

		Visszéltek-e az adataival	Elolvassa-e az adatkezelési tájékoztatót	A tájékoztatók közértéhetősége	Az adatvédelem fontossága	A GDPR ismerete	Az anonimitás fontossága	Csak elfogadja vagy el is olvassa	Zavarják-e a felugró tájékoztatók	A GDPR hatékonyiséga
Elolvassa-e az adatkezelési tájékoztatót	r_s	-,207**								
	p	,008								
A tájékoztatók közérthetősége	r_s	-,201*	,365**							
	p	,010	,000							
Az adatvédelmem fontossága	r_s	-,112	,206**	,148						
	p	,154	,009	,060						
A GDPR ismerete	r_s	,068	,325**	,116	,019					
	p	,392	,000	,140	,808					
Az anonimitás fontossága	r_s	,261**	,022	-,125	,193*	,132				
	p	,001	,779	,114	,014	,093				
Csak elfogadja vagy el is olvassa	r_s	-,106	,337**	,094	,061	,192*	-,031			
	p	,180	,000	,236	,437	,014	,696			
Zavarják-e a felugró tájékoztatók	r_s	,022	,133	,002	-,084	-,040	-,023	,303**		
	p	,779	,091	,982	,286	,616	,767	,000		
A GDPR hatékonyiséga	r_s	-,269**	,181*	,133	,220**	-,029	,043	,101	,266**	
	p	,001	,021	,090	,005	,713	,589	,200	,001	
Személyes adatok ismerete	r_s	,367**	-,156*	-,197*	,003	,114	,308**	-,143	-,084	-,169*
	p	,000	,047	,012	,967	,148	,000	,070	,288	,032

Azon személyek, akik úgy érezték, hogy adataikkal már visszaéltek, inkább tudták azonosítani a kutatás által érintett személyes adatkategóriákat ($r_s = .37, p < .01$), és fontosabbnak tartják az anonimitást ($r_s = .26, p < .01$). Azonban fordított összefüggést láthatunk az adatokkal való visszaélés gyakorisága és az adatvédelmi tájékoztatók olvasásának gyakorisága között ($r_s = -.21, p < .01$), vagyis akik elolvassák, ritkábban tapasztalják meg, hogy a személyes adataikkal visszaélnek. Szintén negatív előjelű viszont a tájékoztatók olvasásának gyakorisága és ezek megértése között ($r_s = -.020, p < .01$), vagyis akik nem olvassák el, nem is érhetik. Akik ritkábban olvassák el a tájékoztatókat, kevésbé bíznak az adatvédelem hatékonyiságában ($r_s = -.27, p < .01$).

Az adatvédelmi tájékoztatók olvasásának gyakorisága pozitív és közepesen erős, szignifikáns kapcsolatban áll ezek érthetőségével ($r_s = .36, p < .01$), tehát akik rászánják

a tájékozódáshoz szükséges időt, tudatosabb felhasználókká is válnak egyben, mert fontosabb számukra az adatvédelem (pozitív, gyenge, szignifikáns összefüggés: $r_s = .21$, $p < .01$). Ugyanakkor jobban is bíznak ennek hatékonyságában ($r_s = .18$, $p < .05$), és jobban ismerik az adatvédelmi rendeletet ($r_s = .33$, $p < .01$).

Azon válaszadók, akik fontosnak tartják az adatvédelmet, az anonimitást is jobban értékelik ($r_s = .19$, $p < .05$). Továbbá jobban bíznak az adatvédelemi rendelet hatékonyságában ($r_s = .22$, $p < .01$), mint azon személyek, akik kevésbé tartják fontosnak az adatvédelmet, bár a korrelációs együtthatók gyenge értékeit mutatnak.

Az anonimitás fontossága szignifikáns, közepesen erős pozitív korrelációs viszonyban áll a személyes adatok ismeretével is ($r_s = .31$, $p < .05$).

Azokat a válaszadókat, akik az adatvédelmi tájékoztatókat olvasás nélkül elfogadják, jobban zavarják a weblapokon felugró tájékoztatók, mint akik tudatosabban tájékozódnak. A korrelációs együttható szignifikáns, közepesen erős és pozitív előjelű ($r_s = .03$, $p < .01$).

Egy gyenge, negatív előjelű szignifikáns korrelációs érték utal arra, hogy akik az európai adatvédelmi rendeletet hatékonyak tartják, kevesebb elemét ismerték fel a személyes adatoknak ($r_s = -.17$, $p < .05$). A GDPR hatékonyságának megítélése és ennek ismerete között nem találtunk szignifikáns összefüggést.

A 2. táblázatban feltüntetett kilenc változót kiegészítettük a személyes adatok ismeretére vonatkozó válaszokból kialakított összevont változóval, és elvégeztünk egy főkomponens-analízist. A célunk az volt, hogy az egymással szoros kötődést mutató változókból olyan összetett változókat kapjunk, amelyek leginkább jellemeznek egy-egy attitűdcsoportot. Első lépésben az adatok műveleti alkalmasságát vizsgáltuk, és a korrelációs mátrixot elemezve több olyan összefüggést találtunk, melyek erőssége ,3 feletti (3. táblázat). A KMO=.6, vagyis értéke közepes, a Bartlett-féle szférikus próba statisztikailag szignifikáns ($p=.01$), tehát a művelet elvégezhető.

A főkomponens-analízis során négy összevont változót sikerült kialakítani, amelynek sajátértéke 1-nél nagyobb és a teljes variancia 62%-át magyarázzák (komponensekre bontva: 22,4%, 15,6%, 12,3%, valamint 11,7%-át), majd az értelmezhetőség érdekében ferdeszögű forgatást alkalmaztunk (4. táblázat).

4. táblázat. Szerkezeti mátrix

	Komponensek (faktorok)			
	1	2	3	4
Szerződéskötéskor, ügyintézés során, aláírás előtt átszokta-e olvasni az adatkezelési tájékoztatót?	,753			,342
Mennyire ismeri az Európai Unió adatvédelmi szabályzatát (GDPR)?	,733			
Véleménye szerint a weboldal-szolgáltatók által biztosított adatvédelmi tájékoztatók mennyire közérthetőek?	,514	-,430		
Személyes adatok ismerete		,720		
Érezte-e már úgy, hogy személyes adataival visszaéltek, esetleg kapott céltoss reklámokat miután bizonyos helyeken járt, vagy címszavak után bongészett?		,699		-,343
Mennyire tartja fontosnak vásárláskor, a szolgáltatások igénybe-vételékor vagy akár az internet használata során az anonimitást?		,670		,341
Zavarják-e a különböző weboldalakon felugró adatvédelmi tájékoztatók?			,886	

A böngésző oldal által használt sütitket egyszerűen elfogadja, vagy először elolvassa a részleteket?	,502		,599	
Mennyire tartja fontosnak személyes adatai védelmét?				,778
Véleménye szerint biztonságosabb lett-e az internet használata az új adatvédelmi rendelet hatására?			,437	,655

A kialakított négy faktor tehát a következő változókkal mutat szoros kötődést (5. táblázat):

5. táblázat. A főkomponens-analízis során kinyert faktorok

Összevont faktor	Erős kötődést mutatató komponensek
1.	GDPR ismerete, adatvédelmi tájékoztatók elolvasása, közérthetősége, a sütit áttekintése
2.	A személyes adatok ismerete, anonimitás, visszaélés megtapasztalása, nehézkes tájékoztatók
3.	Zavaró felugró tájékoztatók, a sütit áttekintése, biztonságosabb internet
4.	A GDPR fontossága, biztonságosabb internet, anonimitás fontossága, adatvédelmi tájékoztatók elolvasása, kevesebb visszaélés

Az összevont faktorok egymás közti korrelációs együtthatóinak értéke alacsony (egyetlen esetben sem haladta meg az $r=,12$ értéket).

Az összevont faktorokat szemlélve az adatvédelemmel kapcsolatos ismeretek és attitűdök az alábbiak szerint csoportosíthatóak: a jó tájékozottság, vagyis az ismeretek megléte egy tudatosabb felhasználói profilt körvonalaznak, ahol hangsúlyt kapnak a süttibeállítások is (1. összevont faktor). A személyes adatok ismerete kötődik az anonimitás fontosságához, a személyes adatokkal való visszaélések ritkább megtapasztalásához, valamint a tájékoztatók jobb érthetőségével (2. összevont faktor). A felugró tájékoztatók és süttibeállítások olykor zavaróak, de kötődnek a biztonságosabb internethöz (3. összevont faktor). Az adatvédelem egy biztonságosabb internetet eredményezhet, és hozzájárulhat az anonimitás fokozásához (4. összevont faktor).

Kiemelnénk, hogy a vélt hatékonyság nem került be egyetlen összevont faktorba sem a többi komponenshez viszonyított alacsony kötődése miatt. Ennek ellenére az adatvédelem témaköre kapcsán észlelhető egy bizonyos felhasználói tudatosság, viszont a kutatásban résztvevő alanyok ismeretei inkább átlagosak (lásd 2. táblázat értelmezése).

8. Összegzés

Tanulmányunk során hangsúlyoztuk az Európai Unió adatvédelmi rendeletének újdonságként ható emberjogi szemléletét a korábbi szabályozásokhoz képest, valamint a GDPR kiterjesztett jellegét. Az előremutató adatvédelmi jogalkotást a szakirodalom három fő területen illette kritikával, melyek: az adatbázisok biztonsága, a felhasználók magatartása és az adatkezelők magatartása. Az aggodalmakat felvető területek közül a tanulmány kvantitatív kutatási részében a másodikra, vagyis a felhasználói magatartásra összpontosítottunk. Ismeretek és attitűdök kérdőíves felmérésén keresztül tártuk fel a felhasználói magatartás néhány jellemzőjét és összefüggését.

Az eredményeink alátámasztják a szakirodalomban felmerülő aggályokat, melyeket a 3. pontjában tárgyaltunk. Az Európai Parlament és Tanács 2016/679-es számú Általános Európai Adatvédelmi Rendelete nem garantálja a tényleges adatvédelem

megvalósulását, amennyiben hiányoznak a tudatos felhasználás feltételei. A kutatásban résztvevők az adatvédelmi ismereteiket különböző tevékenységeik során szereztek, nem sikerült beazonosítani egyetlen fő tájékozódási forrást sem.

Bár a válaszadók túlnyomó többsége szerint fontos a személyes adatok védelme és az anonimitás biztosítása, tájékozottságuk átlagosnak mondható (lásd a 6. pont), valamint a sütik elfogadásakor sem kellőképpen tudatosak. Azon válaszadók, akik elolvassák az adatvédelmi tájékoztatókat, magát az adatvédelmet is fontosabbnak és hatékonyabbnak tartják, sőt a kötelező tájékoztatókat jobban megértik.

A különböző ismeretek és attitűdök tekintetében sikerült felállítottunk négy összetett változót, amelyeken belül a komponensek egymáshoz viszonyítva erős kötődések mutatnak (a tanulmány 7. pontja).

A kutatás eredményei az alkalmazott nem reprezentatív mintavételi eljárás sajátosságait figyelembe véve értelmezendőek, így általánosíthatóságuk korlátozott.

Végső soron szükségesnek látjuk az adatvédelmi rendelet további népszerűsítését és a felhasználók tudatosítását.

Felhasznált irodalom

Albrecht, Philipp (2016). How the GDPR Will Change the World. *European Data Protection Law Review*, 2(3): 287–289.

Almeida, Teixeira Gonçalo; Mira da Silva, Miguel; Pereira, Ruben (2019). The critical success factors of GDPR implementation: a systematic literature review. *Digital Policy, Regulation and Governance*, 21(4): 402–418.

Custers, B., van Der Hof, S., Schermer, B., Appleby-Arnold, S., & Brockdorff, N. (2013). Informed consent in social media use—the gap between user expectations and EU personal data protection law. *SCRIPTed*, 10, 435–457.

Európai Parlament és Tanács (2016). Az Európai Parlament és a Tanács (EU) 2016/679 számú Rendelete a természetes személyeknek a személyes adatok kezelése tekintetében történő védelméről és az ilyen adatok szabad áramlásáról, valamint a 95/46/EK rendelet hatályon kívül helyezéséről (általános adatvédelmi rendelet). Az Európai Unió Hivatalos Közlönye, 59, 1–88.

Goddard, Michelle (2017). The EU General Data Protection Regulation (GDPR): European Regulation that has a Global Impact. *International Journal of Market Research*, 59(6): 703–705.

Houser, Kimberly A.; Voss, W. Gregory (2018). GDPR: The End of Google and Facebook or a New Paradigm in Data Privacy? *Richmond Journal of Law & Technology*, 25(1), p. 109. <http://dx.doi.org/10.1111/ropr.12082>

McDermott, Yvonne (2017). Conceptualising the right to data protection in an era of Big Data. *Big Data & Society*. 2017:1-7. <https://doi.org/10.1177/2053951716686994>

McNeely, Connie L., Jong-on Hahn (2014). The Big (Data) Bang: Policy, Prospects, and Challenges. *Review of Policy Research*. 31(4): 304–310.

StatCounter (2021). GlobalStats—Search engine market share in Europe. Hozzáférés: <https://gs.statcounter.com/search-engine-market-share/all/europe?fbclid=IwAR27jejh-Px-cCGhKCIWsZ7ybMhwU91Tt3i-dUPVXRvOxpuJlJsop8K8azAQ> (Letöltve 2021.02.19.)

StatCounter (2021). GlobalStats–SocialmediamarketshareinEurope. Hozzáférés: <https://gs.statcounter.com/social-media-stats/all/europe?fbclid=IwAR3nQI7mCDC3DYfzxVXRaoC4EeoOn8Mv09BvInPH1Eg77-5IIXCEfuquL8> (Letöltve 2021.02.19.)

Szűts Zoltán; Yoo Jinil (2016). Big Data, az információs társadalom új paradigmája. *Információs Társadalom*, 16(1): 8–28. <http://dx.doi.org/10.22503/inftars.XVI.2016.1.1>

Tankard, Colin (2016). What the GDPR means for businesses. *Network Security*, 2016(6): 5–8.

U. S. Department of Commerce, National Institute of Standards and Technology (2015). NIST Big Data Interoperability Framework: Volume 1, Definitions. <http://dx.doi.org/10.6028/NIST.SP.1500-1>

van Ooijen, I.; Vrabec, Helena U. (2019). Does the GDPR Enhance Consumers' Control over Personal Data? An Analysis from a Behavioural Perspective. *Journal of Consumer Policy*, 2019(42): 91–107. <https://doi.org/10.1007/s10603-018-9399-7>

Welderufael B. Tesfay; Peter Hofmann; Toru Nakamura et. al. (2018). PrivacyGuide: Towards an Implementation of the EU GDPR on Internet Privacy Policy Evaluation. In Proceedings of the Fourth ACM International Workshop on Security and Privacy Analytics (IWSPA '18). Association for Computing Machinery, New York, NY, USA, 15–21. <https://doi.org/10.1145/3180445.3180447>

Zarsky, Tal Z. (2017). Incompatible: The GDPR in the Age of Big Data. *The Seton Hall Law Review*, 47(2): 995–1020.

Zerlang, Jesper (2017). GDPR: a milestone in convergence for cyber-security and compliance, *Network Security*, 2017(6): 8–11.

GERGELY ORSOLYA

Sapientia EMTE, Társadalomtudományi Tanszék, Csíkszereda
gergelyorsolya@uni.sapientia.ro

Kutatók home office-ban. Erdélyi magyar társadalom és társadalomkutatás a világjárvány idején

Absztrakt. 2020 tavaszán, a világjárvány beköszöntével tevékenységeink jó része átköltözött az online térbe. A társadalomkutatók számára is egy új helyzetet teremtett ez: mindenki meg szerette volna tudni, hogy hogyan viselik az egyének a drasztikus kihívásokat, hogyan élik meg az új helyzetet, illetve a társadalom mely csoportjait minden mértékben és módon érintette a pandémia. Így nem csoda, hogy online kutatások lavináját indította el a COVID-19 világjárvány. Jelen tanulmány kísérletet tesz annak áttekintésére, hogy az erdélyi magyar társadalom körében milyen fontosabb „Covid-kutatások” valósultak meg, és ezek milyen tanulsággal bírnak. Ugyanakkor módszertani szempontból kérdésfelvetéssel kíván élni: milyen impactja volt és lehet ennek az időszaknak a társadalomkutatói gyakorlatra. Milyen módon rendezheti át a terepkutatás és adatgyűjtési szokásrendet, illetve a tudományos kutatás iránti társadalmi érdeklődést, valamint az eredmények mediatizálásának gyakorlatát.

Kulcsszavak: home office, társadalomtudomány, Erdély, világjárvány, COVID-19

Abstract. In the spring of 2020, with the advent of the pandemic, much of our activities moved to the online space. It also created a new situation for social researchers: everyone wanted to know how individuals withstand the drastic challenges, how they would experience the new situation, and which groups in society were affected by the pandemic to what extent and in what way. So it's no wonder that the avalanche of online research was triggered by the COVID-19 pandemic. The present paper attempts to review the most important "covid" researches carried out among the Hungarian society in Transylvania, and what lessons they have. At the same time, from a methodological point of view, he wants to ask a question: what impact did this period have and can have on the social research practice. How to rearrange the practice of field research and data collection, as well as the public interest in scientific research and the practice of mediatizing results.

Keywords: home office, social science, Transylvania, pandemia, COVID-19

1. Világjárvány és társadalomkutatás

2020. január 30-án a WHO nemzetközi aggodalomra okot adó közegészségügyi vészhelyzetnek nyilvánította a COVID-19 vírus okozta állapotot, februártól kezdődően a vírus gyors terjedési ütemének köszönhetően egyre több ország kormánya korlátozó intézkedéseket vezetett be a vírus terjedésének mérséklése, illetve a kórházi túlterhélések megakadályozása érdekében (Tusl et al. 2021). Március közepén már a legtöbb európai országban bezártak az oktatási intézmények, a piacok, az éttermek, a bárok, a szórakozóhelyek lemondták a nyilvános rendezvényeket. Romániában kijárási tilalmat vezettek be március 28-án, mely jelentősen korlátozta a lakhelyelhagyást, és kizártolag indokolt esetben (munka, idősgondozás, élelmiszer-bevásárlás miatt) engedélyezte azt. Az általános termékiány mellett a legtöbben beszorultak az otthon falai közé, a szűkebb vagy tágabb családdal egyetemben. Az aktív népesség egyik napról a másikra hirtelen szembe kellett nézzen minden napjainak a drasztikus átalakulásával. Sokan home office-ba kényszerültek, mások meg a vírusveszélynek kitéve továbbra is be kellett járjanak dolgozni, a legkevésbé szerencsések pedig rövidebb vagy hosszabb időre kényszerszabadságra kerültek, sőt, a leginkább sújtott szektorokban a dolgozók el is veszítették állásukat. A gyermekek korábbi megszokott napirendje is jelentősen átrajzolódott, a családi otthon lett minden korábbi tevékenység új helyszíne mindenki számára, a szülők pedagógusokká, edzőkké, animátorokká léptek elő. A világjárvány beköszöntével a diplomás szellemi munkát végezők többsége hasonlóan távmunkában kellett dolgozzen, azok a társadalomkutatók is, akik megkülönböztetett figyelemmel fókusztáltak a jelenségre, és meglátták ebben az időszakban annak lehetőségét, hogy egy soha vissza nem térő társadalmi helyzettel állunk szemben. Az erdélyi magyar társadalomkutatók egy része úgy érezhette, hogy ennek a különös időszaknak a hozzájárulását érdemes figyelemmel követni: izgalmas feladat lehetne keresztmetszeti vizsgálódásokat kezdeményezni (Barna-Kapitány 2020, Nistor et al. 2020, Gergely 2021, Geambașu et al. 2020). Jelen írás az erdélyi COVID-kutatások közül hármat vesz alaposabban szemügyre, melyek a világjárvány első két hónapjaiban zajlottak, és az erdélyi magyar lakosságra fókusztáltak, és mindegyik kiemelt szerepet szentelt az újfajta munkavégzésnek, a home office típusú munkának. Ezekből kiindulva az erdélyi magyar társadalomkutatás és az online térbe szorított kutatói lét kapcsán fogalmaz meg néhány felvetést. Társadalomkutatói szemmel hogyan érdemes közelíteni erre az időszakra? Milyen dilemmákat, kérdéseket vet fel társadalmi, de társadalomkutatói szempontból is? Mit hozott és hozhat ez az időszak a kutatók, akadémikusok számára?

2. Új világmeretű trend: a home office

A 2020 április első felében zajló online kutatásunk nyomán azt láttuk, hogy a válaszadók közel fele (44%) teljes mértékben, további egyhatoda (15%) részben otthonról el tudta látni munkáját, munkájához kapcsolódó feladatait (Nistor et al. 2020b). A homeoffice-gyakorlatot és a távmunkát sokan a világjárvánnyal összefüggő jelenségekkel percipíálják, noha ez egy korántsem ennyire újkeletű munkavégzési forma (Nistor et al. 2020b). Tény, hogy ilyen mértéket a 2020 márciusában bevezetett társadalmi távolságtartási intézkedések nyomán öltött, mivel ez volt az egyik legjelentősebb és legmeghatározóbb munkaerőpiaci változás és egyfajta innováció, amit a világjárvány kikényszerített a főleg szellemi munkát végezők körében.

2.1. A világjárvány előtti home office

Létezett korábban is a home office típusú munkavégzés, viszont sokkal kisebb arányban, mint az elmúlt tizennégy hónap során. Az elmúlt évtizedben fokozatosan emelkedő tendenciát mutat a home office-ban dolgozók aránya, a 2008-as 7,7 százalékról kilenc év alatt, 2017-re már majdnem minden tizedik munkavállalóról volt ez elmondható (9,6%) (Nistor et al. 2020b). Ugyanakkor, míg 2017-ben rendszeresen otthonról csupán minden huszadik átlag EU-s polgár dolgozott (Nistor et al. 2020b), addig 2020-ban azok aránya, akik néha otthonról dolgoztak 8,7 százalék volt, akik pedig rendszeresen, azok esetében 12,4 százalék volt az EU 27 országában (Eurostat 2021¹). Romániában is akadtak olyanok 2020 előtt is, akik távmunkával tartották fenn magukat, viszont 2018-ban 250 munkavállalóból egy, 2019-ben pedig a 15–64 éves aktív személyek körében minden 125-dik személy (Nistor et al. 2020b). Ez az arány viszont 2020-ban megháromszorozódott: a munkavállalók 2,5 százaléka dolgozott rendszerven otthonról, 0,6 százalék (Eurostat 2021). Alapvetően ez a fajta munkavégzés foglalkozáshoz és ágazathoz is kötött, leginkább az önfoglalkoztatónak volt jellemző, akik nyolcszor nagyobb eséllyel dolgoztak otthonról korábban is (Eurostat 2019, Nistor et al. 2020b). Ugyanakkor a statisztikából az is kiderült, hogy a nem és az életkor is bizonyos módon predesztinál: egyrészt az életkorral egyenes arányban nő az esély a home office típusú munkavégzésre, és a nőkre valamivel magasabb arányban jellemző a távmunka, mint a férfiakra (Eurostat 2018, Eurostat 2019, Nistor et al. 2020).

Noha létezett a gyakorlat Európában, láthatjuk, hogy a számok alapján is egy igencsak ritka munkavégzési módról beszélhetünk, így mondhatjuk azt, hogy a home office – mint lehetőség és szükség – villámcsapásoknál érte a romániai munkaerőpiacot 2020 tavaszán. Természetesen ezáltal nem bárkinek nyílt lehetősége a nappalija kanapéjáról vagy a konyhaasztaláról elvégezni munkáját, inkább a felsőfokú végzettséggel rendelkezők tudtak élni ezzel az áthidaló megoldással (Fodor et al 2020), no meg az állami adminisztrációban és a tanügyben dolgozók. Így a home office gyakorlata egyfajta privilegiumként is értelmezhető: fizikai és anyagi védeeltséget is adott, másrészt pedig a kisgyermekek felügyeletét, mint a bezárt oktatási intézmények által a családokra terhelt problémát is kezelte. Így magától értetődően a lakosság – minden a home office-t gyakorlók, minden a home office-ban egyáltalán nem dolgozók – körében kiváltságos és előnyös változásoknál és munkavégzési formaként jelent meg a home office. Mindehhez hozzájárul az is, hogy a világjárvány előtti kutatások eredményei azt mutatták, hogy az otthoni munkavégzés több szempontból is pozitív hatással lehet az életminőségre, de a munkához való viszonyra is. Azok az emberek, akik otthonról végezték napi feladataikat, nagyobb rugalmasságot élveztek a munka, a szabadidős tevékenységek és a család vonatkozásában (Laegren 2008), és a tény, hogy a munkában nagyobb mértékű kontrollja és választási lehetősége van a munkavállalónak, várhatóan javítja a közérzetét (Joyce et al. 2010). Így a távmunkában dolgozók munkájukkal elégedettebbek, mint a munkájukat nem home office-ban végezők (Troup – Rose 2012). Tehát számos korábbi elemzés arra mutatott rá, hogy a távmunkának főleg pozitív hatása van az egyéni (munka)teljesítményre (Eurofound 2017). Természetesen már a 2020 előtti kutatások sem felejtették el hangsúlyozni, hogy az otthoni

¹ Eurostat adatok, 2021 (https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=lfsa_ehomp)

munkavégzéssel jó néhány probléma is színre lép: a kollegiális személyes kapcsolatok hiánya nem mellékes (Webster és Wong 2008), illetve a munka és a magánélet közötti határvonalakat is sokkal nehezebb meghúzni (Palumbo 2020; Palumbo et al. 2020; Vittersø et al. 2003).

2.2. A karantén típusú home office: egy „mutánsabb” változat

A COVID-19 világjárvány új típusú kihívásként jelent meg a munkaerőpiacon, mivel sem a jogszabályi kerete nem igazán létezett, sem a társadalmi elfogadása nem volt túl jelentős (Vallasek – Mélýpataki, 2020). Ugyanakkor nem is volt egyszerű minden átmenet nélkül, egyik napról a másikra átköltöztetni a munkát egyszerű online felületre, másrészt a konyhaasztalra (Gergely et al. 2021). A világ különböző társadalmaiban a COVID-19 járvány első szakaszában végzett vizsgálódások arra mutattak, hogy úgy a fizikai, mint a mentális egészség romlását eredményezte a home office típusú munkavégzésre való áttérés (Xiao et al. 2020). Más kutatások arra hoznak statisztikai eredményeket, hogy sokan, akik most találkoztak a home office-szal, a világjárvány lecsengése után is ragaszkodni fognak ehhez a fajta munkavégzési lehetőséghöz, mivel úgy tapasztalták, hogy nekik jobban megfelel (Weitzer et al. 2021). Ellenben a nők körében gyakrabban volt tapasztalható a nehézségek hangsúlyozása, mint a home office-ban dolgozó férfiak esetében (Lomazzi 2020). Azok számára, akik kisgyermeket nevelnek, ez az időszak különösen döcögős volt: a kisgyermekes férfiak számára is több kihívást jelentett ez az időszak, mint a kisgyermek nélküli férfiak számára (Fodor et al 2020, Nistor et al. 2020b, Sántha et al. 2021, Gergely 2021). Tehát, bár ez a munkavégzési forma nagyon sok családba egy privilégiumként költözött be a karantén idejére (Geambaşu et al. 2020), a családtagokra és a magánéletre fordítható idő megnövekedését egy sikeresebb munka-magánélet egyensúly kialakítását rejte magában, a kutatások azt mutatják, hogy nagyon eltérő hatása lehetett a home office-nak, attól függően, hogy ki milyen élethelyzetben, milyen családi feladatokkal rendelkezett a világjárvány beköszöntekor (Nistor et al. 2020b, Gergely et al. 2021). Mert, bár látszatra több teret és lehetőséget nyújt a fizetett (látható, hivatalos) munka és a fizetetlen (láthatatlan, gondoskodási, háztartási) munka jobb összehangolására (Lipták 2021), azoknak, akiknek nemcsak magukról, hanem például a kisgyermekéikről is gondoskodniuk kellett, a home office sokkal nagyobb kihívást jelentett (Nistor et al. 2020b, Geambaşu et al. 2020). Egyrészt az egész család fizikai jelenléte megnehezítette a munkára való koncentrálást, másrészt a kiskorúak otthon oktatása a szülők számára szintén többletteherként jelentkezett (Nistor et al 2020b, Gergely et al. 2021). minden bizonnal a korábbi kutatások által leírt pozitív hatásai a home office-nak ebben az időszakban is működött (volna) sokkal többek esetében, amennyiben az óvodás és kisiskolás gyermekiek nem lettek volna otthon egész nap (Gergely et al. 2021, Geambaşu et al. 2020, Nistor et al 2020b). Így semmiképp sem mondhatjuk, hogy az otthoni munkavégzés a világjárvány idején előrelépést hozott volna a munka-magánélet sikeresebb összehangolásban (Fodor et al 2020). Az otthonról dolgozó emberek újfajta rendszert kellett kialakítsanak, hogy munkavégzésüknek ne legyenek túlságosan negatív mellékhatásai, sem a lelki-testi egészségre, sem a teljesítményre nézve, de a munka-magánélet egyensúlyra sem.

3. Erdélyi korona-monitoring

A 2020 márciusában beközöntő világjárvány első heteiben már olvashattunk olyan kutatási eredményekről, melyek az erdélyi magyar társadalomról (is) adtak híradást (Barna – Kapitány 2020, Nistor et al. 2020b, Geambaşu et al. 2020, IRES 2020). Az Erdélystat működtetői már április első tíz napjában több, mint 7450, 18–80 év közötti erdélyi lakos véleményét rögzítették (Barna – Kapitány 2020), a Sapientia EMTE szociológusai április második felében végeztek felméréseket, 1269 személyt értek el online kérdőívükkel (Nistor et al. 2020a, 2020b), egy nemzetközi kutatócsoport pedig május 15. - június 3. közt készített 52 online interjút home office-ban dolgozó magyarországi és erdélyi magyar anyákkal (Geambaşu et al. 2020). Ezen kutatási jelentések konklúziót egymás mellé helyezve és együtt vizsgálva azt mondhatjuk, hogy ezek a megközelítések mind hozzájárultak a COVID-19 világjárvány erdélyi „veszteseinek” és „nyerteseinek” robotkép-alakításában, sokféle szempontból. Egyértelműen látszott, hogy melyek azok a szektorok, ahol rövid vagy hosszú távon állások szűntek meg, illetve kik azok, akik kevésbé kellett aggódjanak munkaerőpiaci helyzetük és/vagy jövedelmük miatt (pl. állami szektorban dolgozók). Illetve az is markánsan kirajzolódott, hogy a gyermeknevelési szabadságon levő, vagy nem iskolás gyermeket nevelő édesanyák számára kisebb kihívás volt, mint a kisiskolásokat naponta a házi feladataikban támogató anyák számára (Geambaşu et al. 2020, Nistor et al. 2020b, Gergely 2021). Ugyanakkor a fogyasztói magatartás változásainak tetten érse és jobb megértése is megvalósult: sokan számoltak be arról, hogy technikai eszközöket vásároltak az elektronikus munkavégzés vagy tanulás megkönnyítése céljából.

Az oktatási intézmények bezárásával jelentős probléma lépett fel a kisgyermekek oktatását, lefoglalását tekintve, és az első időszakban kevés helyen sikerült online oktatással vagy bármilyen alternatív módon az iskoláknak és pedagógusoknak valamilyen szinten pótolni az oktatást (Barna – Kapitány 2020). Illetve az iskola által hagyott légiures térbe főként az anyák léptek be, ugyanis ők vettek részt házi pedagógusként az otthonoktatás folyamatában (Nistor et al. 2020b, Geambaşu et al. 2020, Gergely et al. 2021). A kutatásokból az is körvonalazódik, hogy azok a szülők, főként édesanyák, akik gyermeket neveltek, ebben az időszakban még inkább a gyermeket jólléttét helyezték a prioritási lista élre, így a gyermekekre való odafigyelés és az iskolai feladatok teljesítése nagyon igénybe vette a szülőket, gyakran saját fizetett munkára fordított időből és a szabadidőből kellett elvegyenek annak érdekében, hogy a hirtelen megnövekedett feladatokkal meg tudjanak birközni (Nistor et al. 2020b, Geambaşu et al. 2020). Ezáltal a munka-magánélet egyensúly jelentős felborulását tapasztalni a kisgyermeket nevelő anyák körében (Geambaşu et al. 2020).

3.1. Társadalomtudományi kutatások – online térben eltűnnék a korlátok?

Viszont ezek a kutatások alapvetően egy pillanatképet tudtak csak megragadni, mivel nem volt lehetőség állandóan, havonta vagy kéthavonta megismételni a kutatásokat. Ezért csupán egyfajta keresztmetszetét láttatják az eseményeknek, megéléseknek, kihívásoknak, egyéni és társadalmi reakcióknak. A rövid időintervallumoknak köszönhetően, vagyis azok a hetek, melyek alatt készültek az adatfelvételek, csak egy nagyon szűk időperspektívát mutatnak, és nem látszik hogyan változott a megítélezés, hozzáállás, a dinamika, mely azt mutatná, hogy a járványidőszak alatt akár ugyan-

annak a családnak a helyzete, ugyanannak a személynek a viszonyulása jelentősen változott volna, hiszen közben eltelt több mint egy év.

Mindemellett van ezeknek a kutatásoknak egy jelentős középosztályra vonatkozó fókusza: az online kutatás alapvetően a digitális szakadék miatt a társadalom azon csoportjait tudja elérni egyrészt, akik a digitális eszközhasználatban fejlettebb készséggel és jártassággal rendelkeznek, másrészt, akikhez elér a kérdőív, vagy elér az az üzenet, bár mindenki véleménye és tapasztalata egyformán fontos. Így sokkal kevesebbet tudtunk meg ezen kutatások nyomán a társadalom kevésbé privilegizált(abb) csoportjairól. Alapvetően a diplomás, felsőfokú végzettségű középosztálybeliek reagáltak ezekre a kutatásokra, Székelyföldön élő, home office-ban dolgozó, kiskorú gyermeket nevelő nők (Nistor et al. 2020b, 2020a). Így a munkahelyeiket elvesztő, az elszegényedés kockázatát, az életminőségük romlását megtapasztalókról, a digitális eszközök nélküli háztartásokról már jóval szerényebb információkkal rendelkezünk.

3.2. Növekvő médiaérdeklődés

Ezek a kutatások fölöttébb hasznosak voltak, és jelentős érdeklődés övezte őket mind a média, mind a közvélemény részéről. minden kutatás valamilyen módon hozzájárult egy sor társadalmi probléma felismeréséhez, jobb megértéséhez, a különböző társadalmi helyzetekben élők hasonló és eltérő problémáinak meglátásához. A hirtelen megváltozott társadalmi feltételek és elvárások igen sajátos körülményeket teremtettek, melyben a home office-ba kényszerített kutatók egy része hatalmas, egyszeri és megismételhetetlen esélyt láttak, hivatásbeli feladatnak és lehetőségek tartották a társadalmi laboratóriumi kísérlet dokumentálását. És ezt az esélyt nem kevesen használták ki, ezáltal egyrészt hozzájárultak az társadalomtudományi megismerés innovatív módszertani újraértelmezéshez, másrészt a bezártsgal kúszkodő emberek számára a saját helyzetről való beszámolás kaput nyitott az önreflexióra, a kommunikációra. Nem utolsó sorban pedig az online térbe szorítva kicsit másfajta pályára lépett az eredmények iránti médiaérdeklődés, illetve a téma állandó aktualitása miatt soha nem kerültek le napirendről a COVID-19-cel összefüggésbe hozható kutatási eredmények. Ezek által sokkal jelentősebb médiamegjelenés jellemzte a társadalomtudományi eredményeket, mint bármikor korábban, ezáltal is emelve ezen kutatások szerepét, fontosságát. A kutatások tehát – amellett, hogy rámutattak a társadalom apróbb sejtjeinek működésére – azt is felvázolták, hogy hogyan reagálhat különböző kihívásokra a térségi társadalom, illetve milyen elvárások, prekonceptiók, egyéni és csoportos válaszkézségek léteznek. Ugyanakkor fogyasztói magatartás változásainak tetten érse és jobb megértése is lehetővé vált. A kutatási adatok mutatták azt, hogy mennyire szegmentált a társadalom, mennyire eltérő gyakorlatok lehetnek a rurális-urbánus, a különböző térségek, megyék közt, illetve a különböző foglalkozási ágazatokban, vagy más életkorú, más élethelyzetben levő emberek estében (Barna – Kapitány 2020, Nistor et al. 2020a, 2020b, Geambaşu et al. 2020). Ahhoz is hozzájárultak az online kérdőíves vagy interjús kutatások, hogy az akadémiai közösség mellett a járványhelyzettel foglalkozók, arról gondolkodók is másfajta rálátást kapjanak, új összefüggéseket véljenek felfedezni a hosszú időre vészhelyzetbe kényezsített lakosság kapcsán.

4. Paradigmaváltó posztpandémiás társadalomtudomány?

Annak ellenére, hogy ez az időszak a társadalomtudományi megismerés számára – mind tematikai, mind pedig módszertani szempontból – (is) korlátozó volt, felszabálytatóan is hatott a kutatói szférára és a társadalomkutatókra is.

4.1. Módszertani újratervezés

Korlátozó jellege volt, mivel ezen a területen is búcsút kellett inteni a korábbi elköpzeléseknek, kutatási tervezéknak, kidolgozott adatgyűjtési technikáknak, ami jelentősen akadályozta a futó kutatási programok kivitelezését, lezárását. De másfajta aktualitást is életre hívott, tehát korábbi kutatási programok vagy részben vagy egészben lecserélődtek valamelyen, pandémiát érintő témával. Másrészt viszont felszabadító volt, mivel beemelődött a mainstream kutatási téma közé a COVID-19 téma, mely általános érdeklődésre tartott számot, és tart mindig. Ugyanakkor pedig újra kellett tervezni az adatgyűjtést, és át kellett költözteni azt is az online térbe. Ez az időszak és ez a vészhelyzet a társadalomtudomány keretein belül mondhatni legitimálta az online adatgyűjtést: 2020 tavasza előtt még a survey kutatások esetében sem igazán volt elfogadott az akadémiai szférában az online adatgyűjtés, mint fő adatfelvételi technika, az elmúlt 14 hónapban viszont a kvalitatív kutatások esetében a szakmai elvi fenntartások – átmenetileg? – felszámolódtak. Kérdés természetesen, hogy ez hosszú távon meg fog-e maradni, vagy ismét elveszíti legitimátását, amint ismét lehetőség nyílik face-to-face kérdőívfelvételre és interjúkészítésre? Viszont abból a tényből kiindulva, hogy ez az adatgyűjtési módszer már több mint egy éve működik, feltehetően még 1–2 évig ez lesz a fő meghatározó elv a távolságtartás miatt, valószínűsíthető, hogy az online adatgyűjtés hosszú távon a társadalomtudományi adatgyűjtési technikák részévé fog válni. Ugyanakkor egy sor értelmezési feladatot is előidéz, például a mintavételi technikai átgondolás is kíséri majd ezt.

4.2. Tematikai újratervezés

Ez a tizennégy hónap jelentősen átrajzolta a társadalom számos sejtjének, szövetsének működését, így egyszer láthatjuk, hogy már eddig fokozott figyelmet szentelt a társadalomtudomány ennek a témának (tematikus konferenciák, kiadványok, folyóiratok tematikus lapszámai, kutatócsoportok, kutatási programok), másrészt borítékolható, hogy az elkövetkező időszakban megkerülhetetlen lesz mint téma ez az időszak. Így valószínűsíthetően egy jó ideig a pandémia valamelyen formájú megközelítése témát fog szolgáltatni a társadalomtudományi kutatásnak (is). Másrészt minden bizonnal, ha a téma marad is, várhatóan eddig nem, vagy nehezebben elérhető társadalmi csoportok fele történő elmozdulás lesz tapasztalható. Illetve a világjárvány hosszabb távú hatásainak vizsgálata is mindenképpen előtérbe kerülhet, mint például az online tanulásban résztvevő generációk kompetenciáinak vizsgálata, a pedagógusok IKT-képzéseinek újragondolása vagy a home office típusú munkavégzés beépítése adott szervezeti kultúrába.

4.3. Informális kutatócsoportok megerősödése

Ebben az időszakban a közvetlen kollégákkal is hónapokig, vagy talán egy évig is eltarthatott a kizárolagos online érintkezés és találkozás. Ez egy másfajta gyakorlatot

vezetett be a projekt, illetve a csapatmunka szemléletébe: online szinte minden megoldható és kivitelezhető. Ennek eredményeképp a nemzetközi kutatói programok mellett az erdélyi COVID-19-kutatásokban is intézményközi együttműködések jöttek létre ad hoc módon, intézményeken, de megyéken és országhatáron is átívelő kutatói kisebb-nagyobb közösségek (ld. Barna – Kapitány 2020, Nistor et al. 2020, Geambașu et al. 2020, Koltai et al. 2020), melyek kevésbé formális módon, de azonnal megszerveződtek és működtek. Ezek a tapasztalatok és rutinok minden bizonnal a közeljövő kutatási gyakorlatát is fémjelezni fogják, és valószínűsíthetően több ilyen kezdeményezésre lesz motiváció.

4.4. Quo vadis támogatáspolitika?

Ebben az időszakban sokan belevetették magukat a kutatásba, a jelenségek leírásába, mefragadásába, magyarázatába, majd prezentálták ezt konferenciaelőadások keretén belül, illetve közzétették tudományos publikációk nyomán. Mivel váratlanul, előre nem tervezhető módon köszönt rá a tudományos életre is ez az időszak, nem volt lehetősége a(z erdélyi magyar) kutatóknak arra, hogy kutatásaihoz forrásokra pályázzanak, támogatásokat nyerjenek el. Gyakorlatilag a kutatások túlnyomó többsége önkéntes alapon zajlott, a kutatók ingyen és bérmentve dolgoztak. Egyfajta veszélyként merül fel a kérdés, hogy talán, ha ilyen eredményes, kreativitásban gazdag periódus valósult meg a támogatások hiányában is, a források kigondolásának és elosztásának rendszerét befolyásolni fogja-e ez az időszak? Természetesen nem lenne semmiképp hosszú távon pozitív hatása egy ehhez hasonló intézkedésnek, viszont valósági, hogy a támogatások rendszere csökkenhet, az elvárások viszont növekedni fognak, mivel ebben az időszakban a korábbiakhoz képest kimagaslóan sok produktum lett felmutatva, nem is beszélve minden eredmények mediatizálásáról, és ezáltal az akadémiai szféra és a tudományos munka népszerűségének növeléséről.

4.5 Az online fájtsultság

Ahogy számtalan új lehetőséget rejt magában ez az időszak a tudományos kutatás számára, úgy gátat is szabhat neki az online léttel való telítettség. Egyrészt a sok hónapon, közel két éven át online térben élő és dolgozó társadalomkutatók számára sem tartható hosszú távon fenn ez a kizárolagos online működési mező, és még a legaktívabbak, legelhivatottabbak, illetve a legsikeresebbek számára is elérkezhet a telítettség érzése. Másrészt a társadalom tagjai is egyre kevésbé szeretnék alanyaként időt és energiát áldozni az újabb és újabb kvantitatív és kvalitatív kutatásokra a folyamatosan ürülő tartalékokból. Így ezzel is számolni kell, hogy ez jelentős akadály lehet újabb hasonló kutatások tervezése esetén.

5. Összegzés

Az erdélyi magyar társadalom jó része is átköltözött az online térbe 2020 márciusától, így a társadalomkutatás is követte „alanyait”. Online kérdőívek dömpingje árasztotta el az erdélyi magyar lakosságot is, nálunk is mindenki minden meg akart tudni: ki mit csinál, ki hogyan éli meg ezt az időszakot, kit mi érdekel a megváltozott helyzetben, ki mitől fél, ki hogyan oldja meg, ki hogyan éli túl... Naprakészen, a média segítségével a lakosság folyamatosan értesülhetett az újabbnál újabb kutatási

eredményekről, melyek – szakmai és társadalmi szempont szerint is – hasznosnak bizonyultak. A home office-ba kényszerült kutatók által a home office-ba kényszerült alanyok körében végzett kutatások az erdélyi magyar COVID-19 valóságba kalauzoltak el, és szembesítettek azzal a tényel, hogy a pandémia hatásai országhatároktól függetlenek, a családi élethelyzet, a foglalkozási szektor és a munkaerőpiaci anyagi stabilitás által sokkal inkább meghatározott volt egy sor dolog, mint az ország, vagy város, ahol az egyén élt. Ha az erdélyi magyar társadalomkutatást nézzük, akkor azt mondhatjuk, hogy nagy valószínűséggel mindenki home office-ban dolgozott ebben az időszakban. Amennyiben a nemi megoszlást vesszük figyelembe, feltehetőleg a kutatók legalább fele nő, a nők legalább fele pedig kiskorú gyermeket nevel, akkor legalább minden negyedik társadalomkutató a home office-ban a kutatások mentén leírt csoportba tartozott, és valamennyük számára kihívásokkal teli volt ez az időszak. Ez pedig átvezet bennünket ahhoz a kérdéshez: ki tudta szakmailag jól kihasználni ezt az időszakot? A legelhivatottabbak? A legmotiváltabb kutatók? A leginnovatívabbak? Akik kiterjedtebb szakmai kapcsolati hálóval rendelkeznek? Akik már korábban is tagjai voltak kutatócsoportoknak? Feltehetőleg ezek minden előnyt jelentő tényezők voltak, viszont a kutatási eredmények is arra mutatnak, hogy az, ha valaki kisgyereket nevelt, illetve nő volt, sajnos akadályozó tényezők voltak. Hosszú távon minden bizonnal lesz egy kifulladása ennek a témnak, az online térbeni kutatásnak és kutatói létezésnek. Az viszont egyértelmű, hogy jó néhányan sikeresen ismerték fel a lehetőséget ebben az időszakban, és ezek a kutatások meghatározók lesznek minden módszertani, minden pedig elemzési, kiindulási szempontból. És talán az is várható, hogy ezek a kutatói és kutatási tapasztalatok egyfajta tematikai, módszertani paradigmaváltást indítanak el, illetve a tudományos kutatási eredmények szűk tudományos mezőn kívüli népszerűsítését is állandó napirendre tűzik.

Felhasznált irodalom

Andrew, A., Cattan, S., Costa Dias, M., Farquharson, C., Kraftman, L., Krutikova, S., Phimister, A. & Sevilla, A. (2020). Parents, especially mothers, paying heavy price for lockdown. <https://www.ifs.org.uk/publications/14861> (utolsó látogatás: 2020. július 4.)

Barna G. & Kapitány B. (2020). *A koronavírus Erdélyben felmérés: jelentős egyenlőtlenségek a távoktatásban*. <http://statisztikak.erdelystat.ro/cikkek/a-koronavirus-erdelyben-iii/50> (utolsó látogatás: 2020. június 29.)

Carlson, D., Petts, R. & Pepin, J. (2020). *'US couples' divisions of housework and childcare during COVID-19 pandemic*, SocArXiv.

Eurofound (2017). Working anytime, anywhere: the effects on the world of work I. Eurofund. <https://www.eurofound.europa.eu/publications/report/2017/working-anytime-anywhere-the-effects-on-the-world-of-work>

Fodor, É., Gregor, A., Koltai, J. & Kováts, E (2021). The impact of COVID-19 on the gender division of childcare work in Hungary, *European Societies*, 23: sup1, 95–110.

Geambaşu, R., Gergely, O., Nagy, B. & Somogyi, N. (2020). Qualitative Research on Hungarian Mothers' Social Situation and Mental Health During the Time of the COVID-19 Pandemic. *Corvinus Journal of Sociology and Social Policy* 151–155.

Gergely O., Geambașu R., Nagy B. & Somogyi N. (2021). Anyák (idő)krízisben. A világjárvány első hónapjának lenyomata magyarországi és romániai nők körében. In. Bakó Rozália Klára – Horváth Gizella (szerk.) *Véshelyzet*. Debrecen: University Press – Oradea: Partium Press, 105–116.

Gergely O. (2021). A világjárvány pozitív mellékhatásai. In. Bakk Miklós – Gagyi József (szerk.) *Ezután minden másképp...* Kolozsvár: Scientia Kiadó, pp. 105–114.

IRES (2020). *România în pandemie. Comportament financiar. Achiziții și economii.* <https://ires.ro/articol/388/romania-in-pandemie-partea-a-iii-a>

Koltai, L., Geambașu, R., Bakacsi-Saffer, Zs., Barna-Petróczki, A. & Zsár, V. (2020). COVID-19 and female entrepreneurs throughout Europe.

Lipták K. (2021). Maradj otthon, dolgozz otthon! – A koronavírus-járvány hatása a távmunkára Észak-Magyarországon. *Területi Statisztika* 61 (2): 153–169.

Lomazzi, V. (2020). The COVID-19 Crisis and Gender Inequality: New and Old Challenges for Europe <https://blog.gesis.org/the-covid-19-crisis-and-gender-inequality-new-and-old-challenges-for-europe/>

Nistor, L., Gergely, O., Telegdy, B. & Sántha, Á. (2020a). Everything Changes... More or Less Opinions about the Post-Pandemic World among Ethnic Hungarians from Transylvania (Romania). *Acta Univ. Sapientia, Social Analysis*, 10 (2020) 57–76.

Nistor L., Gergely O., Telegdy B. & Sántha Á. (2020b). *Erdélyi minden napok egy világjárvány idején – Online kérdőíves közvélemény-kutatás erdélyi magyarok körében a COVID-19 járvány kontextusában*. Presa Universitara Clujeana. <http://www.editura.ubbcluj.ro/bd/ebooks/pdf/2736.pdf>

Sántha Á., Gergely O., Nistor L. & Telegdy B. (2021). Két hónap tréningnadrágban. In. Bakk Miklós – Gagyi József (szerk.) *Ezután minden másképp...* Kolozsvár: Scientia Kiadó, pp. 83–94.

Tušl, M., Brauchli, R., Kerksteck & Philipp –Bauer, G. F. (2021). Impact of the COVID-19 crisis on work and private life, mental well-being and self-rated health in German and Swiss employees: a cross-sectional online survey. *BMC Public Health* (2021) 21: 741. <https://bmcpublichealth.biomedcentral.com/track/pdf/10.1186/s12889-021-10788-8.pdf>

Vallasek, M. & Mélypataki, G. (2020). Rules on Home Office Work and Telework in Romania and in Hungary. *Central European Journal Of Comparative Law* 1:2 2020. 177–191.

Weitzer, J., Papantoniou, K. & Seidei, Stefan (2021). Working from home, quality of life, and perceived productivity during the first 50-day COVID-19 mitigation measures in Austria: a cross-sectional study. *International Archives of Occupational and Environmental Health* <https://link.springer.com/article/10.1007/s00420-021-01692-0#Bib1>

MOLNÁR CSILLA

ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Felnőttképzés-kutatási és Tudás Menedzsment Intézet, Budapest; ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola; molnar.csilla@ppk.elte.hu

Az Ipar 4.0 hatása a tudás és az oktatás átalakulására

Absztrakt. A negyedik ipari forradalom és digitalizáció a foglalkoztatás szerkezetátalakítását eredményezi, a megszűnő munkahelyeket felváltó foglalkozások új képességeket igényelnek. Demográfiai előrejelzések szerint az aktív munkavállalói időszak növekedésével a munkavállalóknak hosszabb ideig kell versenyképesnek maradniuk a folyamatosan változó munkaerőpiacnak. Az új munkavállalói készségek iránti igényre a munkaerőpiacnak és oktatásnak fel kell készülnie. A szükséges tudás, kompetenciák, attitűdök és az egész életen át tartó tanulás nélkülözhetetlen a jövő és a jelen munkavállalói számára. A technológiai fejlődés és a vállalatok változó elvárásai hatást gyakorolnak a tudás megszerzésének, fenntartásának, átadásának módjára és a gyors tudáselavulás elkerülésére. A tanulmány a hazai és nemzetközi szakirodalmi áttekintés révén mutatja be az Ipar 4.0 munkaerőpiacra és felnőttoktatásra gyakorolt hatását.

Kulcsszavak: felnőttoktatás, Ipar 4.0, tudásmenedzsment

1. Bevezető

A tanulmány a hazai és nemzetközi szakirodalmi áttekintés révén igyekszik átfogó képet adni az Ipar 4.0 és a digitalizáció munkaerőpiacra és oktatásra, valamint felnőttoktatásra gyakorolt hatásáról és a munkaerőpiac aktuális és jövőbeli kihívásairól.

A tanulmány áttekinti az Ipar 4.0 és a digitalizáció fejlődését elősegítő tényezőket, a demográfiai előrejelzéseket. Megvizsgálja az Ipar 4.0 és a digitalizáció foglalkoztatásra és munkaerőpiacra gyakorolt hatását, amely átvezet ahhoz a kérdéshez, hogy milyen ismeretekre, készségekre lesz szüksége a jövő és már a jelen munkavállalónak is. Az oktatás és a tanulás átalakulásának áttekintése a napjainkban zajló paradigmaváltást mutatja be, egyúttal ismerteti, és javaslattal él különböző technológiai lehetőségek alkalmazására az oktatás terén. Arra a kérdésre, hogy a folyamatos technológiai kihívásokra az oktatás paradigmaváltása mennyiben ad megoldást, a bemutatásra kerülő OECD „Tanulási iránytű 2030” koncepciója adhat átfogó értelmezési keretet.

A foglalkoztatás előre jelzett szerkezetátalakítása révén felmerül a kérdés, hogy milyen tudásra, készségekre és képességekre lesz szükség, és az elvárt új ismeretekre az oktatás miként tudja felkészíteni a leendő, illetve a már meglévő munkavállalókat (Bartha és Sáfrányné Gubik, 2018). A folyamatosan változó technológiai környezetben a tudás és tanulási képességek adaptivitása elengedhetetlen a technológiai munkanélküliség elkerüléséhez.

A negyedik ipari forradalom technológiai vívmányai és a digitalizáció gyökeresen átalakították a tudásról, annak megszerzéséről és alkalmazásáról való eddigi gondolkodást és gyakorlatot (Gegenfurtner, et al., 2020). Az Ipar 4.0 technológiai változásainak hatására a munkáltatók részéről jelentkező változások a munkakörök és a betöltésükhoz szükséges tudás és kompetenciák, készségek és képességek változásában érhetők tetten (Zerényi, 2017). Az aktív munkavállalói időszak jelentős növekedésének hatására a munkavállalóknak is hosszabb ideig kell a gyorsan változó munkaerőpiacon versenyképesnek maradniuk (Török, 2017), ami szintén a felnőttoktatás jelentős mértékű adaptivitását kívánja meg. A tanulmány arra keres választ, hogy az oktatási színtér szereplőinek – különösen a felnőttoktatásnak – a tudás gyors elavulásával milyen új készségek iránti igényekkel kell szembenézniük. A bemutatásra kerülő OECD Tanulási iránytű (OECD, 2019) újszerű és jövőbe mutató koncepciója megfogalmazza a jöllét megváltozott társadalmi jelentését, segíti és ágensként értelmezi a tanulókat, hogy az egyéni jöllét elérésén túl a kollektív jöllétére törekedjenek, beleérte a globális szintet is. A tanulást az egyéni és közösségi jöllét kontextusába helyezi, amely elősegíti a gazdasági, humán, társas és természeti tőkébe történő befektetést, ez pedig visszahat az egyéni és közösségi jöllétére (OECD, 2019).

A szakirodalmi áttekintés révén a tanulmány kiemeli, hogy a szükséges tudás, kompetenciák, attitűdök elsajátítása és az egész életen át tartó tanulás nélkülözhetetlen lesz a jelen és a jövő munkavállalói számára, melyre az oktatásnak valamennyi szinten proaktívan, rendszerszinten és tematikáját illetően is fel kell készülnie.

2. Az Ipar 4.0 és a digitalizáció fejlődését elősegítő tényezők

A jelenkor negyedik ipari forradalmának és hatásainak megértéséhez érdemes röviden áttekinteni az ipari forradalmak kialakulásának folyamatát és hatásait az elmúlt évszázadokban. Az első ipari forradalomként ismert időszak a 18. század végén zajlott, mikor a gőz erejének felhasználása forradalmasította a termelést. A 19. század elején megjelenő elektromosság lehetővé tette a tömegtermelést, amely maga után vonta a munka addigiaktól eltérő mértékű specializációját és a munkamegosztást, amely időszak a második ipari forradalomként ismert. Az 1970-es években az elektronika és az információtechnológia lehetővé tette a termelés automatizálását, megheremtve ezzel a harmadik ipari forradalom alapját.

Napjainkban a negyedik ipari forradalom korát éljük, amely olyan új technológiai vívmányok eredményeként jött létre, mint az internet, a mesterséges intelligencia, a kiber-fizikai rendszerek összekapcsoltsága vagy az okos gyárak (Kagermann és Wahlster, 2014). Az Ipar 4.0 a technológiai eszközök, tevékenységek és a digitalizáció segítségével a vállalati értéklánc és ellátási hálózat magasabb szinten történő integrációját eredményezte, elősegítve ezzel a vevők felé irányuló nagyobb fokú individualizációt és értékteremtést, azzal a céllal, hogy a termelők és szolgáltatók magasabb minőségi szinten tudják kielégíteni a fogyasztói igényeket (Nagy, 2017).

Az Ipar 4.0-t meghatározó digitalizáció fejlődését elősegítő tényezők három fő területen jelentkeztek. Az első az IT-ágazat fejlődése volt, ahol a processzorok teljesítményének jelentős mértékű növekedését a felhőalapú technológiák és a mobil alkalmazások tették lehetővé. A tanulási algoritmusok továbbfejlesztése pedig a mesterséges intelligencia fejlődését eredményezte. A második terület a robotika és a

szenzorok fejlődése. Mivel az eszközök és rendszerek egyre kisebbek és olcsóbbak lettek, így alkalmazási területük is jelentősen kibővült, azaz a korábbiakkal ellentétben már nemcsak a jelentős gazdasági erővel bíró nagyvállalatok, hanem a kisebb vállalkozások is be tudták szerezni ezeket a digitalizált rendszereket. Ez azt eredményezte, hogy a termelő és szolgáltató vállalatok egyre nagyobb arányban alkalmazták a robotizáció eszközeit a gyártósorokban és akár a termékekben is. A digitalizáció alkalmazása révén egyre több adat gyűjtésére, elemzésére és felhasználására nyílt lehetőség a vállalatoknál. Az így fejlődő kommunikációs csatornák és tartalmak a termékek és szolgáltatások minőségének javítását tették lehetővé, és ezáltal additív termelést eredményeztek. A harmadik és talán a legjelentősebb fejlődési terület a digitalizáció terén az összekapcsoltság (angolul: connectedness) lett. Ugyanis a kiber-fizikai rendszerek képesek lettek egymással kommunikálni az interneten keresztül, nagy mennyiséggű információcserét lehetővé téve. Ezek a rendszerek az összekapcsoltság révén képesek önállóan kezelní a termelést, a leltárt vagy a logisztikai rendszereket. Mindezek pedig új üzleti modelleket és még inkább ügyfélközpontú termékek és szolgáltatások létrehozását eredményezték (Fülöp, 2019).

Az Ipar 4.0 és a digitalizáció folyamata napjainkban is zajlik. A digitalizáció gazdasági hasznát és gazdasági mutatószámokban való kifejezhetőségét jól mutatják a következők. Például a német gazdaság globális integráltságát tükrözi, hogy az import-export összege a bruttó hazai termék részarányában 86% lett a 2010-es évek közepére – így második helyre lépett az OECD-országok között – az 1990-ben mért 40 %-hoz képest. Az ún. Összekapcsoltsági (Connectedness) mutató pedig szintén Németország esetében 18-szorosára nőtt a határokon átnyúló internetes forgalom következtében a 2005–2014 közötti időszakban, megelőzve ezzel Hong Kong-ot és az Egyesült Államokat (Fülöp, 2019).

3. Demográfiai előrejelzések

A 2100-ra vonatkozó demográfiai előrejelzések a születéskor várható átlagos életkort 85 évre jósolják. Az aktív munkavállalói időszak az 1900-as években tapasztalt 20 évehez képest napjainkra 40 évre emelkedett, azaz a munkavállalóknak hosszabb – pontosan kétszer annyi – ideig kell versenyképesnek maradniuk a folyamatosan változó munkaerőpiacra (Kővári, 2019). Mindez hatást gyakorol a tudás megszerzésének, fenntartásának, átadásának módjára, a tudáselavulás elkerülésére, valamint a különböző generációk együttműködésére a munkahelyeken. Ebből következően szintén fontos jelenség, hogy az idősödő társadalom leképeződik a munkahelyeken is, ami a különböző életkorai sajátosságokat – az egészséget, a fizikai és pszichoszociális jóllétet – figyelembe vevő stratégiát kíván nemcsak a szervezetek, de a felnőttoktatás terén is.

4. A gazdaság, a munkaerőpiac és az oktatás átalakulása

4.1. Az Ipar 4.0 és a digitalizáció hatása a foglalkoztatásra és a munkaerőpiacra

A negyedik ipari forradalom és a digitalizáció a foglalkoztatás szerkezetátalakítását eredményezi. Az előrejelzések szerint 2034-re a munkakörök 47%-a automatizált lesz, amely 1,1 milliárd munkavállalót fog érinteni. 2030-ra pedig a munkahelyek akár

85%-a olyan lesz, amely ma még nem ismert (Kővári, 2019; Manyika et al., 2017). A német Arbeiten 4.0 (Fülöp, 2019) tanulmány szerint a korábbi előjelzések az alacsony fizetésű munkahelyek megszűnését és az alacsony képzettségűek munkanélküliségét prognosztizálták a digitalizáció hatására. Ezzel szemben az aktuális előrejelzések alapján készült egy „gyorsított digitalizációs” forgatókönyv is, amely azt vetíti előre, hogy a közepes képzettséget igénylő tevékenységek is egyre inkább automatizálhatók lesznek (például: könyvelés, terméktesztelés). A Német Munkaügyi és Szociális Minisztérium 2030-as alap-szcenáriója szerint a munkavállalók száma ugyanannyi lesz, mint 2014-ben. Ez alapján bizonyos szektorokban várhatóan csökken a munkahelyek száma a közepes képzettségi igényű foglalkozások automatizálásával (pl. kiskereskedelmi, papír- és nyomdaipar, közigazgatás), míg más ágazatokban (pl. IT-szolgáltatások, kutatásfejlesztés) jelentős lesz az új munkahelyek számának növekedése. Mindezek együttesen a munkaerő iránti igény növekedését, a munkanélküliség csökkenését – és a békrek várható polarizálódása miatt – társadalmi feszültségeket eredményezhetnek (Fülöp, 2019). A kibernetikai forradalom révén a termelékenység növekedése strukturális változásokat hoz azáltal is, hogy a megszűnő munkahelyeket felváltó új foglalkozások új képességeket igényelnek (Fazekas 2017), amely szintén pozitív növekedést és foglalkoztatást eredményez. Ugyanakkor továbbra is nyitott a kérdés, hogy lesz-e, és ha igen, milyen mértékben technológiai munkanélküliség (Csehné Papp, Bozsik, Varga, 2018).

A környezeti tényezők és az emberiőforrás-menedzsment kihívást jelentő főbb trendjei (Molnár, 2019) közül kiemelendő, hogy a hagyományos pénzügyi teljesítmény mérését felválthatják a szervezet munkavállalói, vevői és közösségi kapcsolatai, valamint társadalomra gyakorolt hatása és felelősségvállalása, és ez lehet sikerességének meghatározója. Ezt a jelenséget az üzleti vállalatok társadalmilag felelős „közösségi vállalattá” (social enterprise) válásának nevezik, ahol a szervezet nemcsak a környezeti és a társadalmi, de saját „munkaerő-ökoszisztemájával” is törődik (Agarwal, et al., 2019). Ez a klasszikus elismerésen, juttatásokon, fejlődésen és karrierúton túlmutat az egyén pszichés jölléte irányába. Az előrejelzés lényeges mondanivalója az egyén szervezeti felértékelődése, mely szerint a pszichoszociális jöllét szervezeti tanulása nemcsak szükségszerű lesz, de stratégiai jelentőségű versenycsúcsként, szervezeti brandként is megjelenhet. De ugyanígy a változó fogyasztási szokások, környezetvédelem, zöld technológiák megjelenése mellett a változó munkavállalói szokások, az atípus foglalkoztatási formák, mobilitás, rugalmasság megjelenése átvezet a biopszichoszociális jöllét igényének egyéni, szervezeti és társadalmi szintű tényerése irányába.

4.2. Milyen ismeretekre, készségekre lesz szükség?

Szintén a foglalkoztatási szerkezet átalakulását fogalmazzák meg tanulmányok, mikor a magasabb kognitív képességeket és az alacsony szakképzettséget megkívánó munkák iránti keresletnövekedést jelzik, szemben a közepes képzettek iránti igénynel. A kognitív készségek az elemzések alapján szoros kapcsolatot mutatnak a „munkanélküliség valószínűsége, az egészségi állapot, a várható élettartam, a várható jövedelem között” (Fazekas, 2017), amely szintén a gazdasági és társadalmi folyamatok szintjére emeli a kognitív képességek fejlesztésének jelentőségét. A tanulók kognitív készségeinek és az adott országok gazdasági mutatószámainak 50 országra kiterjedő,

1960 és 2000 között mért PISA-eredmények és a GDP-növekedési ráták összevetése kimutatta, hogy „szoros és szignifikáns kapcsolat van a hosszú távú növekedés üteme és a teszteredmények változása között” (Fazekas, 2017).

Ugyanakkor a vállalatok által elvárt készségek terén megnőtt a nem kognitív készségek jelentősége is. Mivel a soft skilleket felvonultató munkakörök nehezebben automatizálhatók, a magas szintű természettudományos (STEM) ismeretek iránti igénytelenséggel párhuzamosan megnőtt a nem kognitív készségek, a szociális és a másokkal való együttműködés készségeinek jelentősége (Fazekas, 2017), valamint az ilyen készségeket kívánó munkafeladatok aránya.

Az 1960-as években Schultz által megfogalmazott emberi tőkébe történő beruházás az oktatás gazdasági hatásaira hívta fel a figyelmet (Schultz, 1961). Hasonlóképp Heckman a „virágzó, sikeres életekbe” történő invesztíciót fogalmazza meg elméletében (lifecycle investment framework), mely szerint minél korábbi életszakaszban fektetnek be „az emberek képességeinek fejlesztésébe, annál nagyobb ezeknek a beruházásoknak egyéni és társadalmi hozama” (Fazekas, 2017). Ezt támasztja alá, hogy 2020-ra a legfontosabb munkavállalói kompetenciák között megjelent az érzelmi intelligencia és a gondolkodás rugalmassága, amelyet nehezen tesznek magukévé a munkavállalók, növelte ezen puha készségek iránti keresletet. A digitalizáció várhatóan nem lesz képes rövid távon kiváltani a rugalmas és innovatív emberi munkaerőt, az urbanizáció által megnövekedett kulturális szolgáltatásokat, az idősödő társadalmaknál megjelenő egészségügyi munkakörök és a soft skillek iránti igényt (Fazekas, 2017).

A képzés és a munkaerőpiac egymásra ható kapcsolatának megújítását jól tükrözi például az angol felsőoktatási reform képességsztratégiája, amely megfogalmazza, hogy a gazdaság termelékenységének és globális versenyképességének feltétele a „gazdaság rendelkezésére álló humán képességek (skills) fejlesztése” (Halász, 2009).

Mindezek előrevetítik a szükséges tudás, kompetenciák, attitűdök, valamint az egész életen át tartó tanulás képességének és lehetőségének szükségességét a jövő és a jelen munkavállalói számára (Borbély-Pecze, 2020).

4.3. Az oktatás és a tanulás átalakulása

A technológiai fejlődés és az ismeretek gyors avulásának hatására az oktatás és így a felnőttoktatás terén is paradigmaváltás következik be, amely folyamat jelenleg is zajlik (Polónyi, 2019).

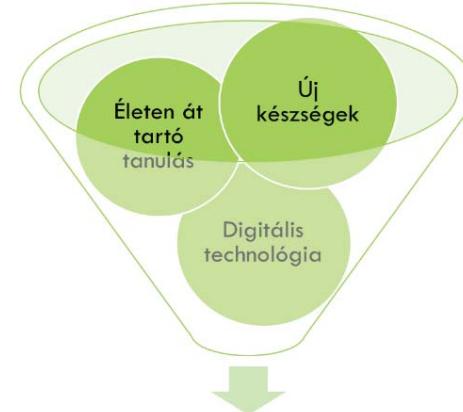
A 20. század oktatását a tömegek képzése jelentette (Kárpáti, 2019), melynek elsődleges módszere az előadás, a magyarázat és a frontális munka volt. Az oktatás eme formájában a tanár volt az elsődleges információforrás, a tudásátadás folyamata pedig egyirányú, mely a tanártól haladt a tanuló felé. Ezáltal a tanulók passzív ismeretanyag befogadó szerepben voltak. Tanulásuk eredményességeiről ellenőrzéssel, versennnyel, a megfelelőség értékelésével és az ismeret visszaadásával győződhetett meg a tanár. Így a tanulás eredményessége is jelentős mértékben függött a tanártól és az oktatási struktúrától. Ez a modell egyfajta zárt rendszerben történő gondolkodásra ösztönözte a tanulókat.

Ezzel szemben a 20. század második felére a technológiai fejlődés az oktatás terén is paradigmaváltást eredményezett, egyfajta elmozdulást a tanárközpontú oktatásról a tanulóközpontú oktatás irányába. Ahogy a digitalizáció a termékek és szolgáltatások

személyre szabottságát eredményezte, az oktatás és tanulás terén is megjelent az egyre inkább személyre szabott adaptív tanulás. Ebben a modellben már nem a tanár az elsődleges információforrás, hanem egyfajta támogató szerepet tölt be, segíti a tanulót az információk rendszerezésében, feldolgozásában és tudássá alakításában, a hangsúly pedig az ismeretek alkalmazhatóságára és a problémamegoldásra helyeződik át. Ebben a folyamatban mind a tanár, mind pedig a tanuló segítségére vannak a számítógépek és a mesterséges intelligencia. A tanulás és oktatás módszere pedig elmozdul a kutatáson, problémamegoldáson és a projektalapú tanuláson nyugvó ismeretelsajátítás irányába. A korábbi zárt rendszerben történő gondolkodás helyébe a technológiai, a gazdasági és a minden nap élet folytonos változását követni (Reio, 2007) és továbbfejleszteni képes oktatás lép, amely nyitott, innovatív és problémamegoldó gondolkodásra ösztönzi a tanulót az élethosszat tartó tanulás jegyében (Kővári, 2019).

Ugyanakkor meg kell említenünk az oktatás terén a munkáltatók szerepét is (Kapur, 2019), hiszen a technológiai fejlődés és a gazdaság igényei egyre nagyobb mértékben irányítják a figyelmet a munkahelyi tanulásra (Hagemeister és Rodríguez-Castellanos, 2019), valamint az ezen keretek között elsajátítható naprakész tudásra (Csillag et al., 2020). A negyedik ipari forradalom kihívásaira az oktatás és a tudásmenedzsment terén koncepcionális, strukturális és jogi keretrendszert adhat például a duális képzés, amely a munkáltatók és az oktatási színtér szereplőinek együttműködését ösztönzi nemcsak a szakképzésben, hanem a felsőoktatásban és a felnőttképzésben is (Enkhjav, Cseh Papp, Varga, 2020; Szakképzés 4.0, 2019).

1. ábra: A munkaerőpiac alkalmazkodása az Ipar 4.0 kihívásaihoz



4.4. Technológiai lehetőségek az oktatás terén

A technológiai alkalmazásokat és eszközöket tekintve az oktatás terén is kinyíltak, és folyamatosan nyílnak újabb lehetőségek. Ilyenek az IKT alkalmazásának lehetőségei (Kővári, 2019) – az internet, az okostelefonok használata vagy az online vizsgák alkalmazása – az oktatásban és tanulásban, melyet a pandémia okozta lezárá-

sok és online oktatás bevezetése nagyobb fordulatszámra emelt. A hálózati tanulás, a kevert vagy blended learning, a kollaboratív oktatás és a játékosítás vagy gamifikáció jelentősen elősegíthetik az oktatás fent leírt paradigmaváltását az ismeretek átadása terén. A technológia eszközeit tekintve az agy-számítógép interfések, valamint a virtuális valóság eszközeinek – mint például a virtuális tanárok, virtuális tanulási környezetek, chatbotok és 3D VR terek – alkalmazása pedig elkezdett megjelenni, de várhatóan a közeljövőben fog nagyobb teret nyerni az oktatásban, alkalmazkodva a fiatal generációk technológiái igényeihez is (Malatyinszki, 2020).

Ahhoz, hogy a munkaerőpiaci szereplők az Ipar 4.0 technológiai kihívásaihoz, annak a gazdasági, társadalmi és minden nap életben való megjelenéséhez alkalmazkodni tudjanak, ötvözni szükséges a digitális technológiákat, az egész életen át tartó tanulást (Vass, 2020) és az új kompetenciák és készségek elsajátítását (1. ábra).

4.5. Az OECD „Tanulási iránytű 2030” koncepciója

Az OECD „Tanulási iránytű 2030” (2. ábra) koncepciója a jövőbeni érzelmi-fizikaitársas jölléthez mint célhoz történő útterjesésben nyújthat segítséget. A koncepció központi eleme, hogy a tanulót – életkorának és fejlettségi szintjének megfelelően – aktív, kezdeményező, döntéshozó és felelősségteljes ágensnek tekinti, aki képes és pozitív hatást szándékozik gyakorolni saját életére és a körülötte lévő világra (OECD 2019).

A koncepció célja, hogy segítse az országokat két kérdés megválaszolásában:

- „Napjaink tanulónak milyen tudással, készségekkel, attitűdökkel és értékekkel kell majd boldogulniuk és világukat alakítaniuk?
- Az oktatási rendszerek miként tudják hatékonyan fejleszteni ezeket a tudásokat, készségeket, attitűdöket és értékeket?” (OECD 2019)

2. ábra: OECD Tanulási iránytű 2030



Forrás: Saját fordítás OECD „Tanulási iránytű 2030” nyomán (OECD 2019)

Az ábrán (2. ábra) látható, hogy a tanulási iránytű magját a következő területek alkotják: a tudás, a készségek, az értékek és az attitűdök. Ezek a jövőbeni sikeres-séghez nélkülözhetetlen kompetenciákat alapozzák meg. A koncepció felvonultatja az írás-olvasás-számolás, a társas-érzelmek viselkedés, az egészségmagatartás, a digitális tudás és adatokkal való bánás kompetenciáit is. A kompetenciák közül különösen az átalakító kompetenciák kiemelkedő jelentőségűek. Az átalakító kompetenciák olyan készségek, képességek és tudás kombinációi, amelyek támogatják az egyént a fejlődésben, a változásban, hogy képesek legyenek az összetett, bizonytalan és folyamatosan változó világhoz alkalmazkodni, és benne változásokat létrehozni. Ugyanakkor a transzformáló kompetenciák – az adaptivitás képessége révén – maguk is alkalmazkodnak a változás folyamataihoz ezáltal alakítva a jövőképet (Martin, 2018).

Ez az iránytű – tükrözve az oktatás paradigmaváltását is – egyfajta „tanulási keretrendszert”, nem pedig egy „értékelési rendszert”, vagy „tananyag keretrendszert” igyekszik megfogalmazni. Ez a tanulási keretrendszer egyaránt elismeri a formális, a nem formális és az informális tanulás jelentőségét. Hangsúlyozza a többszintű és több irányú tanulás növekvő jelentőségét, ahol a tanulás mind az iskolában, mind otthon, mind pedig a közösségekben is zajlik. A tanulási keretrendszer koncepciója egy interaktív tanulási folyamatot ír le. Ezt az ábrán az Előfeltevés – Akció – Reflexió ciklus mutatja. Ez a ciklikus modell megfeleltethető a szakképzés európai szintű minőségbiztosítási keretrendszerének (Fundamentals of a common quality assurance framework for VET in Europe, 2007), és ha még tovább megyünk, a TQM (Total Quality Management) plan-do-check-action modelljén alapul. A tervezés, tapasztalás és visszacsatolás révén a tanulók elmélyítik, szélesítik látókörüket a folyamatos fejlődés jegyében. Ez a visszacsatolási és fejlődési folyamat katalizálja az átalakító kompetenciák fejlesztését is. Az átalakító kompetenciák nagy mértékben függnek a tanuló adaptációs képességtől (azaz mennyiben tud a megváltozott és folyamatosan változó világhoz alkalmazkodni) és reflexiós képességeitől (mennyiben képes folyamatosan vizsgálat és elemzés, önreflexió tárgyává tenni ismereteit, képességeit). Az ábrán jelzés értékű a jöllét mint átfogó cél, mivel a modell szerint a tanulási színtér szereplői a gondolkodás és tanulás folyamatos fejlesztésével tudatosan és felelősen viszonyulnak mind az egyéni, mind pedig a kollektív jöllét kérdéshez.

A koncepció tehát megfogalmazza a jöllét megváltozott társadalmi jelentését, segíti és ágensként értelmezi a tanulókat, hogy az egyéni jöllét elérésén túl a kollektív jöllétre törekedjenek, beleértve a globális szintet is. A tanulást nemcsak szűken, az ismeretszerzés tekintetében értelmezi, hanem egy tágabb perspektívában összekapcsolja azt az egyéni és a kollektív jöllét víziójával, így a jöllét fenntarthatóságát nemcsak természeti és gazdasági aspektusból nézi, hanem megjelenik a társadalmi és az emberi tőke is a szempontok között.

5. Összegzés

A negyedik ipari forradalom és digitalizáció a foglalkoztatás szerkezetátalakítását eredményezi a munkakörök munkafeladatai szintjén is megjelenő új kompetenciák iránti igények formájában. A megszűnő munkahelyeket felváltó foglalkozások új ismereteket és képességeket igényelnek a munkaerőpiacra újonnan belépő és a munkaerőpiacra már lehet, hogy évtizedek óta aktívan jelen lévő munkavállalóktól. Az

Ipar 4.0, valamint a digitalizáció felgyorsította a változást az új munkavállalói készségek iránti igény tekintetében, amelyre az oktatásnak rendszer szinten és tematikáját illetően is fel kell készülnie.

A technológiai fejlődés és a vállalatok változó elvárásai hatást gyakorolnak a tudás megszerzésének, fenntartásának, átadásának módjára és a gyors tudáselavulás elkerülésére. Az oktatásnak és felnőttoktatásnak – az Ipar 4.0 technológiai hatása és az aktív munkavállalói időszak növekedése miatt – nemcsak az élethosszig tartó tanulásra, hanem a folyamatosan változó munkaerőpiacon való versenyképesség fenntartására is fel kell készítenie a tanulókat és munkavállalókat.

Annak érdekében, hogy a majdani és jelen munkaerőiaci szereplők meg tudjanak felelni az Ipar 4.0 technológiai kihívásainak, ötvözni kell a digitális technológiákat, az életen át tartó tanulást és az új kompetenciák és készségek elsajátítását. Fel kell készülni a digitalizációra akár a nehezebben automatizálható munkakörökben is. A változások gyorsuló üteme előreveti a jól szervezett átképző rendszerek iránti igényt. Az ismeretek és készségek terén a természettudományos (logikus gondolkodás, matematika) és a digitális ismeretek (IT és programozás) mellett a nem kognitív kompetenciák (adaptivitás, kreatív problémamegoldás) és a szociális készségek fejlesztése is elengedhetetlen lesz. Az ismeretek és készségek elsajátítását pedig a hagyományos oktatási rendszerektől eltérő komplex oktatási-tanulási keretrendszerben célszerű leképezni. A szükséges tudás, kompetenciák, attitűdök elsajátítása és az életen át tartó tanulás nélkülözhetetlen lesz a jelen és a jövő munkavállalói számára. Felmerül a kérdés, ha a kutatásokból és az előrejelzésekben ennyire egyértelműen krajzolódik az ipar és a gazdaság fejlődési iránya, valamint hatásuk a munkaerőpiacra, mennyiben tud az oktatáspolitika proaktívan felkészülni a kívánt ismeretek és tudás biztosítására az oktatás valamennyi szintjén.

Felhasznált irodalom

Agarwal, D., Bersin, J., Lahiri, G., Schwartz, J., Volini, E. (2019). The rise of the social enterprise. In: *2018 Deloitte Global Human Capital Trends*. <https://www2.deloitte.com/insights/us/en/focus/human-capital-trends.html>.

Bartha Z., Sáfrányné Gubik A. (2018). Oktatási kihívások a technikai forradalom tükrében. *Észak-magyarországi Stratégiai Füzetek* XV. évf. 2018. 1. 15–29. old.

Borbély-Pecze T. B. (2020). A magyar munkaerőpiac és a fókusztáltás esélyei, 2020. *Munkaügyi Szemle* Online 2020 január. http://real.mtak.hu/106221/10/Borb%C3%A9ly_2020_1.pdf

Csehné Papp I., Bozsik N., Varga E. (2018). A review of the tendencies and challenges in the European Union labour market. *Contemporary research on organization management and administration*. (2335-7959): 6 2 pp. 58–75.

Csillag S., Csizmadia P., Hidegh A. L., Szászvári K. (2020). A kicsi szép? Tanulás és fejlődés a kisvállalkozásokban. *Vezetéstudomány / Budapest Management Review*, 51(1), 2–15. <https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2020.01.01>

Enkhjav, T., Cseh Papp I., Varga E. (2020). Industry 4.0: challenges of the management in the fourth industrial revolution. In: Bujdosó Z., Dinya L., Csérvánky J. (szerk.):

17th International Scientific Days. Online conference. Environmental, Economic and Social Challenges after 2020. Gyöngös, Magyarország 2020.06.05. Károly Róbert Kft., pp. 314–320.

Fazekas K. (2017). Nem kognitív készségek kereslete és kínálata a munkaerőpiacon. *Munkagazdaságtani Füzetek* BWP 2017/9. Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézet, Budapest.

Fundamentals of a common quality assurance framework (CQAF) for VET in Europe. European Centre for the Development of Vocational Training, 2007 <https://www.cedefop.europa.eu> Letöltve: 2020.12.11.

Fülöp Z. (2019). Milyen lesz a jövőben a munka világa? Gondolatok az „Arbeiten 4.0” című white paper alapján. *Munkaügyi Szemle* 62. évf. (2019) 2. szám.

Gegenfurtner, A., Schmidt-Hertha, B., Lewis, P. (2020). Digital technologies in training and adult education. *International Journal of Training and Development* 24:1. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12172>

Hagemeister, M., Rodríguez-Castellanos, A. (2019). Knowledge acquisition, training, and the firm's performance: A theoretical model of the role of knowledge integration and knowledge options. *European Research on Management and Business Economics* Vol. 25, Issue 2, 2019. 48–53. <https://doi.org/10.1016/j.iedeen.2019.02.003>

Halász G. (2009). A felsőoktatás globális trendjei és szakpolitikai válaszok az OECD országokban és az Európai Unióban. In: Drótos György – Kováts Gergely (szerk.) (2009): *Felsőoktatás-menedzsment*. Aula. Budapest. 13–31.o. <http://halaszg.elte.hu/>.

Kagermann, H., Wahlster, W. (2014) Securing the future of German manufacturing industry, Recommendations for implementing the strategic initiative INDUSTRIE 4.0. *Final report of the Industrie 4.0 Working Group* <https://www.academia.edu/36867338/>

Kapur, R. (2019). Role of Adult Education in Human Resource Management. https://www.researchgate.net/publication/335690491_Role_of_Adult_Education_in_Human_Resource_Management

Kárpáti L. (2019). Adalékok a robotizáció és a Big Data egyes szakmákat érintő hatásaihoz. *Munkaügyi Szemle* 62. ÉVF. (2019) 4. szám.

Kővári A. (2019). A felnőttoktatás 4.0 és az Ipar 4.0 kihívásai az életen át tartó tanulásban. *PedActa Volume 9*, Number 1, 2019 9. kötet, 1. szám, 2019 <https://doi.org/10.24193/PedActa.9.1>.

Malatyinszki Sz. (2020). Az új generáció, mint erőforrás. *Multidisciplináris kihívások, Sokszínű válaszok*. BGE 2020. 1. szám. <https://doi.org/10.33565/MKSV.2020.01.07>.

Manyika, J., Lund, S., Chui, M., Bughin, J., Woetzel, J., Batra, P., Ko, R., Sanghvi, S. (2017). Jobs lost, jobs gained: Workforce transitions in a time of automation. December 2017. *McKinsey Global Institute*. <https://www.mckinsey.com/~/media/McKinsey/Industries/Public%20and%20Social%20Sector/Our%20Insights/What%20the%20future%20of%20work%20will%20mean%20for%20jobs%20skills%20and%20wages/MGI-Jobs-Lost-Jobs-Gained-Executive-summary-December-6-2017.pdf> Letöltve: 2020.12.12.

Martin, J. (2018). Skills for the 21st century: Findings and policy lessons from the OECD survey of adult skills. *OECD Education Working Papers*, No. 166, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/96e69229-en>

Molnár Cs. (2019). *Pszichológus a szervezetben*. Szakdolgozat. ELTE PPK, Tanácsadó Szakpszichológus Szakirányú Továbbképzés.

Nagy J. (2017). Az ipar 4.0 fogalma, összetevői és hatása az értékláncra. 167. sz. *Műhelytanulmány*. HU ISSN 1786-3031, Budapesti Corvinus Egyetem, Vállalatgazdaságtan Intézet. <http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/3115/> Letöltve: 2020.12.12.

OECD Learning Compass 2030. OECD Future of Education and Skills 2030 Concept Note. OECD 2019 <http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning-compass-2030/> Letöltve: 2020.11.20.

Polónyi I. (2019). Vigaszág vagy királyi út. *Educatio* 28 (4), pp. 767–782 (2019) DOI:10.1556/2063.28.2019.4.8 1216-3384

Reio, T. G., Jr. (2007). Exploring the links between adult education and human resource development: learning, risk taking, and democratic discourse. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 21(1/2), 5-12. <https://doi.org/10.1002/nha3.20042>

Schultz, T. W. (1961). Investment in Human Capital Author(s). *The American Economic Review*, Vol. 51, No. 1. pp. 1-17. <https://www.jstor.org/stable/1818907>

Szakképzés 4.0 (2019). A szakképzés és a felnőttképzés megújításának középtávú szakmapolitikai stratégiája, a szakképzési rendszer válasza a negyedik ipari forradalom kihívásaira. 1168/2019. (III. 28.) Kormány határozat. https://ikk.hu/files/Szakkepzes_4.0.pdf

Török R. (2017). *A pályadöntések mesterei*. Print & Pixel House Kiadó, Budapest.

Vass V. (2020). A tudásgazdaság és a 21. századi kompetenciák összefüggései. *Új Munkaügyi Szemle* I. Évfolyam 2020 / 1. sz.

Zerényi K. (2017). A képzettség és a foglalkozás közötti kongruenciával/inkongruenciával kapcsolatos megközelítések. *Opus et Educatio*, 4. Évfolyam 1. szám. doi:<http://dx.doi.org/10.3311/ope.175>.

SÁROSI-BLÁGA ÁGNES

KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja, agnesblaga@gmail.com

Közösségszerveződés a virtuális és a fizikai tér határán

Absztrakt. A tanulmány egy csíki régióhoz (Szekelyföld), háztáji, önenntartó gazdálkodási tevékenységezhez kapcsolódó közösség esetén keresztül vizsgálja, hogy az információs társadalomban az IKT eszközök és az általuk elérhető virtuális tér milyen változásokat generál a hagyományos közösségek szerveződéssében. Az elemzett közösség tagjaival készült interjúk és résztvevő megfigyelés alapján fontos kérdésnek mutatkozik az, hogy a székelyföldi térség társadalmi és gazdasági folyamatainak kontextusában – ahol a szereplők erős, térbeli struktúráknak a tagjai – hogyan, milyen tényezők mentén szerveződnek és változnak az újszerű, virtuális és fizikai térben egyaránt megjelenő közösségek? Ehhez a kérdéskörhöz kapcsolódóan a tanulmány két elemzési szempontra fókuszál: (1) a közösséghoz való kapcsolódást ösztönző hatások, motivációk, valamint (2) a közösséghoz való csatlakozás szerepe, tartalma. Az eredmények alapján, az elemzett közösség több ponton építkezik a székelyföldi térségre jellemző, családi önenntartó gazdálkodás hagyományos modelljéből, de ugyanakkor az együttműködés, közösségszerveződés új, innovatív formáját jelenti, amelynek társadalommalakító és társadalomnevelő szerepe, hatása van. Ez az új közösségszerveződési forma rurális térségen, a virtuális és a fizikai tér, a tradicionális és a modern határán ragadható meg, és az endogén vidékfejlesztési paradiigma alapján versenyképességi tényezőt jelent.

Kulcsszavak: közösségszerveződés; információs társadalom, innováció, környezettudatosság, fenntarthatóság

Abstract. The study examines the changes in the organization of traditional communities in the information society by ICT tools and the virtual space in the case of a community in Csík Region (Szeklerland), related to backyard, self-sustaining farming activities. Based on interviews with members of the analyzed community and participant observation, an important question is that in the context of the social and economic processes of the Szeklerland region, where actors are members of strong spatial structures, how, along what factors do novel communities, which are connected to both virtual and physical space, organize and change? In connection with this issue, the study focuses on two aspects of analysis: (1) the impacts and motivations that encourage connection to the community, and (2) the role and content of joining the community. Based on the results, the analysed community builds on the traditional model of family self-sustaining farming typical in Szeklerland, but at the same time it represents a new, innovative form of cooperation and community organisation, which has a society-building and socio-educational

role and effect. This new form of community organisation can be found in rural areas, on the border between virtual and physical space, traditional and modern, and represents a competitiveness factor based on the endogenous rural development paradigm.

Keywords: *community organization, information society, innovation, environmental awareness, sustainability*

1. Változások, új közösségek vidéki térségen

A székelyföldi térség közösségei szempontjából az elmúlt évek során megfigyelhető egy sajátos szerveződési forma, amely az IKT-eszközök és a különféle online platformok használatával a virtuális és a fizikai tér határán mozog, és a közösségszerveződésben tradicionális és újszerű elemeket egyaránt tartalmaz. Az ilyen jellegű közösségek szerveződésében fontos szakmai kérdésként körvonalazódik a globális hatások, valamint a hagyományos struktúrák és modellek keresztmetszetében egymáshoz kapcsolódó egyének motivációja és tevékenységének tartalma. Ebben a keresztmetszetben sokfélé és egyre több közösség szerveződik, és a tagoknak lehetőségekük adódik arra, hogy egyszerre – akár ugyanabban az időben – több közösséghoz is csatlakozzanak. Ezeknek a kisebb-nagyobb közösségeknek társadalmi integrációs szerepük van, ugyanakkor fontos megjegyezni, hogy az állandó értékekkel, előre meghatározott identitásokkal, normarendszerrel rendelkező hagyományos közösségekhez sokkal könnyebb az egyéni kapcsolódás, mint a napjaink modern közösségeihez (Légmán, 2012). Amint azt az imént hivatkozott szerző tárgyalja, a közösségszerveződéssel kapcsolatos szakirodalomban két ellentétes folyamatról van diskurzus: (1) a sok választási lehetőség mellett az egyének elveszítették a megszokott keretekhez való igazodás biztonságát, (2) ezzel párhuzamosan egyfajta bezárkózási folyamat érvényesül, amelyben újra a közösségek ismert kereteihez, kategóriáihoz való fordulás a jellemző. Ebben a kontextusban nagyon fontos kérdés az egyén közösségekbe történő integrációjának szintje, az, hogy az egyének meglévő identitásformákat fogadnak el, vagy maguk is formálják a közösséget, illetve az, hogy tágabb értelemben a közösségek mennyire segíthetik vagy gátolhatják a társadalmi integrációt (Légmán, 2012)?

A társadalmi integráció fogalmához szorosan kapcsolódik a reziliens **közösségek fogalma**, amely a fentről lefelé irányított elképzelésekkel szemben helyi részvételt, felelősségyállást és rugalmasságot feltételez a külső hatások, veszélyek kezelésében (Longstaff és társai, 2010). A reziliens **közösségek kialakulásának értelemben az egyének kapcsolódási igénye, valamint a globális kihívásokkal szemben a lokális megoldások szempontjából is fontos szerepe van**. A tanulmányban vizsgált közösségszerveződési forma a globális folyamatok egységesítő hatására válaszként beinduló lokális folyamat részének tekinthető, amelyben felértékelődnek a vidéki terek, és az azokhoz szorosan kapcsolódó endogén erőforrások. Ez a megközelítés szorosan kapcsolódik az új vidékfejlesztési paradigmához (például Van der Ploeg és társai, 2015; Woods, 2007; Almstedt és társai, 2014), amely szakmai fordulatként támogatja a decentralizációs folyamatok előtérbe kerülését, a regionális és lokális kezdeményezések, s ilyen értelemben a közösségszerveződési folyamatok felértékelődését.

A jelen tanulmányban vizsgált közösség esetében az egyéni csatlakozást meghatározó motivációknak és a konkrét tevékenység tartalmának elemzése képet formál

a vidékfejlesztési szempontból versenyképességi, innovációs tényezőt jelentő közösségszerveződésről.

Vidékkutatási vonatkozásban a tanulmányban vizsgált közösségen négy szempontból figyelemre méltó: (1) egy nehezen elérhető, és kevésbé kutatott célcsoport alkotja, amelyet a nemzetközi szakirodalmi anyagokban több szerző hobby-gazdaként nevez meg, (2) a székelyföldi térség vonatkozásában az elemzett közösségen az interakciók alapját képező gazdálkodási tevékenység a családi önenntartó gazdálkodás hagyományos modelljét idézi, (3) a többnyire fiatal gazdák csoportját jellemző, nem elsősorban piaci szempontokra alapozó háztáji termelés jellegű kezdeményezések erősödése és számának növekedése a székelyföldi agrárinnovációs folyamat egyik sajátossága, (4) az elemzett közösségszerveződés vidéki térségen versenyképességi, innovációs tényező. Vidéki térségekben a „kulturális fordulat” következtében jelentősen megnövekedett a kvalitatív, új perspektívában végzett kutatások száma (Cloke, 1997; Morris and Evans, 2004). Továbbá egyre nagyobb figyelmet kapnak a kvantitatív módszerekkel korábban nem vagy nehezen elérhető célcsoportok, mint például a tanulmány tárgyát is képező, kis földterülettel rendelkező hobbigazdák csoportja, amelyben a tevékenységet elsősorban nem a profitszerzés motiválja. A témaival foglalkozó kutatók ezt a célcsoportot a vidéki területeken történő változások kulcsszereplőinek tekintik, és ehhez kapcsolódóan fontosnak tartják az identitás elemzését, valamint a helyi szintű elfogadottság megértését (Sutherland, 2019; Gennai-Schott és társai, 2020; Holloway, 2002). Sutherland (2019) egy skót község mezőgazdasági átmeneti folyamatait vizsgáló tanulmányában egy kvalitatív módszertani megközelítést mutat be a hobbigazdák nehezen elérhető célcsoportjának kutatásához. A résztvevők feltérképezését és kvalitatív interjúkészítést magába foglaló, fényképekre alapozó kutatási módszer a célcsoport azonosítása és elemzése mellett (agráridentitás és a földhasználat) hasznosnak bizonyult a helyi társadalmi normák megértéséhez és a téralapú jelenségek elemzéséhez. A kutatás egyik fontos hozadéka a földelhagyás felé vezető pályák megértése a vizsgált községen (Sutherland, 2019).

A nagyüzemi gazdálkodókkal szemben szintén a kis léptékben gazdálkodók fontos vidékfejlesztési szerepét hangsúlyozzák Gennai-Schott és társai (2020). A mediterrán térségek kontextusában megírt tanulmány először tárja fel a hobbigazdálkodó olajbogyó-termelők mennyiségileg is fontos szerepét a földgazdálkodásban, s ehhez kapcsolódóan foglalkozik a célcsoport feltérképezésével, motivációival és korlátjaival. A kutatási eredmények alapján a hobbigazdálkodók alkotják az elemzett térség földművelőinek 90%-át, és ők művelik a mezőgazdasági területek több mint felét. Mivel nem profitorientált, piaci szabályokat követő célcsoportról van szó, nagyon nehezen jellemzhető: demográfiai tényezők, gazdálkodási gyakorlatok és a gazdaság jellemzői szerint nincsenek egyértelműen elkülöníthető kategóriák. A hivatkozott szerzők a mediterrán vidéki térségek fenntarthatósága szempontjából nagyon fontosnak tartják ebben a „nem hivatalos” célcsoportban a tanulási képesség növelését és a politikai döntéshozók általi nagyobb figyelmet: meglepő eredménynek találják azt, hogy míg a hobbigazdálkodók és a hivatásos olajbogyó-termelők alacsony ráfordítású gazdálkodási gyakorlata meglehetősen hasonlít egymásra, a termelt olajbogyó mennyisége és a forgalmazás tekintetében jelentős különbségek vannak. A hobbigazdálkodók ugyanis elsősorban önellátásra, családi fogyasztásra termelnek (Gennai-Schott és társai, 2020).

A fentiekben felsorolt sajátosságok – önellátás, önfoglalkoztatás, elsősorban nem piacra, hanem családi fogyasztásra termelés, kis földterület megművelése – jellemzi a vizsgált közösség tagjainak tevékenységét is, ami a székelyföldi térség vonatkozásában a családi önenntartó gazdálkodás hagyományos modelljét idézi. A modell elemzésével foglalkozó kutatók szerint a székelyföldi térség háztatásainak több mint felét ma is ez a gazdálkodási gyakorlat jellemzi (KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központjának háztartásvizsgálatai, 1999, 2004, 2011, 2013; Biró 2019a). A székelyföldi agrárinnovációs folyamatok kontextusában a vizsgált közösség és a megemlített gazdálkodási gyakorlat az újszerű agrárvállalkozások működésének megértése, valamint az agrárszereplők és a helyi társadalom kapcsolatának elemzése szempontjából figyelemre méltó (Biró 2019b; Biró – Sárosi-Blága 2020; Sárosi-Blága 2019). Továbbá ez a fajta társadalomszerveződés vidékfejlesztési szempontból egy versenyképességi és innovációs tényezőt jelent: fenntartható, környezetbarát mezőgazdasági tevékenységre alapoz, amely társadalmi és környezeti előnyökkel jár (Phills et al., 2008; Power, 2010). A tagok mint vidékfejlesztési kulcsszereplők közötti együttműködés, tudáscsere társadalmi tőkét generál (Árnason, Lee, Shucksmith, 2004; Burt, 2000; Wiesinger, 2007).

2. Az elemzett közösség. Módszerek

A tanulmány fókuszában egy csíki régióhoz, háztáji gazdálkodási tevékenységhoz kapcsolódó sajátos társadalomszerveződési forma áll. A közösség látható keretét egy virtuális csoport jelenti, ugyanakkor a személyes kapcsolatok által a kontaktusok, interakciók a fizikai téren is zajlanak.

A közösség keretét képező virtuális csoportosulás 2019-ben indult, jelenleg több mint 9000 tagja van (férfiak és nők, a fiatal és a közép korosztály egyaránt), és folyamatosan bővül. Közösségi médiacsoportként a leírásban megjelölt célcsoport: háztáji kiskertet művelők és állattartók, helyi hobbikézművesek, valamint az általuk termelt és készített termékek iránt érdeklődők. A csoport tevékenysége termékek és információk megosztásán és cseréjén alapszik.

A tanulmány a virtuális környezetben történő interakciók megfigyelése (a közösség tagjaként napi rendszerességgel végzett résztvevő megfigyelés), a közösség tagjaival készített 8 interjú¹ és informális beszélgetések alapján foglalkozik annak a kérdésnek az elemzésével, hogy hogyan, milyen tényezők mentén szerveződnek és változnak az újszerű, virtuális és fizikai téren egyaránt megjelenő közösségek? Ehhez a kérdéskörhöz kapcsolódóan két szempont került elemzésre:

- **A közösséghoz való kapcsolódást ösztönző hatások, motivációk:** Az emberek/tagok milyen tényezők mentén hajlandóak bekapcsolódni egy ilyen közösséggbe?
- **A közösséghoz való csatlakozás szerepe, tartalma:** Mi az, amire a tagok a minden nap életükhez kapcsolódóan leginkább „használják” ezt a „csoporttagságot”, csoportot? A közösséghoz való tartozás előnyei.

1 A közösség tagjaival készített interjúvázlat négy témaában tartalmaz kérdéseket: (1) bevezető kérdések, ösztönző hatások, motivációk, (2) a közösséghoz való csatlakozás szerepe és tartalma, (3) a termékelajánlás folyamata, szerepe a közösségen belül és azon kívül, (3) a termékszerzés/információszerzés folyamatával, hasznosságával, fontosságával kapcsolatos egyéni reflexiák.

3. Elemezés

3.1. A közösséghoz való kapcsolódást ösztönző hatások, motivációk

A közösség tagjaival készült interjús és informális beszélgetések alapján a közösséghoz való kapcsolódást alapvetően négy ösztönző hatás, motiváció határozza meg: a közvetlen környezet, a hasonló érdeklődésűek közösségehez való tartozás előnyei, a helyi kiskertekből származó élelmiszer és egyéb termékek beszerzése, felajánlása, valamint a környezettudatos, fenntartható, egészséges életmód kialakításának, gyakorlásának elősegítése.

A közvetlen környezet hatásaként értelmezhető az ismerősök ajánlása, amely a fizikai és a virtuális térben egyaránt működik. Több interjúalany számol be arról, hogy egy ismerős ajánlása vagy pozitív tapasztalata motiválta a közösséghoz való kapcsolódásra. Itt fontos a közösségi média szerepe, amely közösségi médiafelület jellegéből adódóan elősegíti a közös érdeklődésű egyének gyors kapcsolódását. Továbbá több interjúalany említi a csoport adminisztrátorának meghatározó szerepét, aki egy környezettudatos életmódot népszerűsítő személy a térségen, több újságcikket és interjús beszélgetést közzé tesz ebben a témaban, illetve aktív szervezője kapcsolódó eseményeknek.

„Nagyon értékesnek találtam azt a célkitűzést, amitől (az adminisztrátor) megfogalmazott a csoport létrehozásánál... ismerte őt, kezdtem a hasznát látni annak, hogy miért jó egy ilyen csoporthoz tartozni.” (3. számú interjúalany)

A csatlakozást meghatározó második tényezőegyüttés a **hasonló érdeklődésűek közösségehez való tartozás előnyei**. A közösség tagjainak narratíváiban ez a tényezőegyüttés nagyon komplex formában mutatkozik meg, és változó, hogy kinél mit jelent elsősorban, de alapvetően olyan kulcsfogalmak körvonalazódnak, mint az információszerzés, kapcsolatépítés, tanulás, motiváció. Az interjúalanyok ezeket a tényezőket a közösség értékeinek tartják, és ez az a szint, ahol a közösség szerveződéssének a motivációja a legegyértelműbben tüllép a virtuális tér határán.

„Vannak emberek, akiket ennek a csoportnak a révén ismertem meg: eladtam neki valamit, aztán még kérdezett dolgokat, s akkor így azóta már reagálunk egymás bejegyzéseire. S akkor, ha már így valamilyen szinten azt érzed, hogy ismerős közegben teszed fel a kérdést, akkor már lehet, hogy bátrabb vagy.” (2. számú interjúalany)

A helyi kiskertekből származó élelmiszer és egyéb termék beszerzése, felajánlása a közösséghoz való csatlakozás központi eleme, motivációjának kiindulópontja. A tagok többségénél ez egy alapszintű motiváció, és e köré szerveződik a virtuális csoportban beazonosítható interakcióinak többsége. Amennyiben a kutató csak a virtuális térben történő interakciókat venné figyelembe, könnyedén juthatna arra a következtetésre, hogy ez jelenti a csoporthosulás lényegét, ugyanakkor a mélyebb interjús beszélgetések alapján körvonalazódó további motivációk alapján kiderül, hogy ennél komplexebb jelenségről van szó.

„Tehát sokan azért lépnek be, mert háztáji, vagy kézzel készült termékeket vagy hasonlókat kínálnak. És könnyen működik az, hogy ráírsz valakire, aki felajánlja a

terméket, lebeszéled, s két napon belül találkoztok, s már ott van nálad a termék.” (5. számú interjúalany)

„.... általában olyan termékek keltik fel a figyelmet, amelyek nem szokványosak. Szerintem ezek azok a dolgok, amik másokat is motiválnak. Tehát egy kézzel készített szappan vagy bármi, amit máshol nem ér el.” (8. számú interjúalany)

A közösséghoz való csatlakozás negyedik motiváló tényezője a környezettudatos, fenntartható, egészséges életmód kialakításának, gyakorlásának elősegítése. Ezek a napjainkban igencsak elterjedt, nagy tömegeket meghozzájáruló és divatos fogalmak a közösség virtuális profiljának leírásában is megjelennek. Székelyföldi vonatkozásban ezek a fogalmak tökéletesen illeszkednek a hagyományos, önfenntartó családi gazdálkodási modellhez, tehát globális és lokális hatásként egyaránt értelmezhetők.

„Valamilyen szinten szerintem az emberek próbálnak tudatosak lenni: világkatasztrófák, műanyaghásználat kerülése, szomszédtól vásárlás stb. Magukat is próbálják rávenni ezekre a dolgokra, s büszkeséggel tölti el őket, hogy ilyen dolgok sikerülhetnek. Ebben is van motiváló erő.” (3. számú interjúalany)

„Az urbanizáció hatására nem foglalkozunk azzal, ami valóban táplál: azok a táplálékok, amik az én kertemben nőttek.” (6. számú interjúalany)

3.2. A közösséghoz való kapcsolódás szerepe, tartalma

Az újszerű, virtuális és fizikai térben egyaránt megjelenő közösségek szerveződésében, a tagok motivációival szoros összefüggésben, a tanulmányban elemzésre került a közösséghoz való kapcsolódás szerepe, tartalma, vagyis az a kérdés, hogy mi az, amire a tagok a minden nap életükhez kapcsolódóan leginkább „használják” ezt a „csoporttagságot”, csoportot? Mi jelenti számukra a közösséghoz való tartozás előnyeit?

Az eddigi interjús és informális beszélgetések alapján ebben a témaörben hétköznaponként körvonalazódik: termékek felajánlása, termékek beszerzése, információcsere, kapcsolatépítés, motiváció/inspiráció, a megmutatkozás lehetősége, valamint a hagyományok megélése.

Ahogyan az előző témaör esetében is említésre került, hogy a csatlakozás központi eleme a **termékek beszerzése és felajánlása**, úgy a kapcsolódás szerepe és tartalma esetében is ez a két tényező jelenti a kiindulópontot. A tagok számára az önfenntartásra alapozó gazdálkodási, hobbitevékenységekben egy hozzáadott értéket jelent az, hogy másoktól beszerezhetnek olyan termékeket, amelyek nekik hiányoznak, illetve az, hogy tovább adhatnak olyanokat, amelyekből nekik többletük van. Alapvetően ez a két tevékenység is szorosan kapcsolódik a térségre jellemző, hagyományos, önfenntartó gazdálkodási modellhez, azonban a virtuális tér lehetőséget biztosít arra, hogy az ilyen jellegű információkról többen értesüljenek, s ezáltal a közösségen a termékmegosztásra vonatkozó lehetőségek megsokszorozódjanak.

„Ha valamiből többet van, miért ne cserélhetném el, vagy miért ne kereshetnék abból pénzt is, ha valaki másnak épp szüksége van rá?” (1. számú interjúalany)

„Volt olyan is, hogy ott találtam terméket, mert kiírtam, hogy valakinek van-e őshonos fajta labdarózsája.” (8. számú interjúalany)

„Nagyon sok finom, helyi termékhez jutottam hozzá ezáltal, amiért nagyon há-lás vagyok.” (7. számú interjúalany)

A közösséghoz való csatlakozás következő tartalma a termékek megosztásán és cseréjén túlmutató **információcsere**, amely szorosan kapcsolódik a tudáscsere, társadalmitőke-termelődés tematikájához. Bár látszólag, a virtuális interakciók alapján ez a komponens háttérbe szorul, a közösségnek több tagja „passzívan” erre a célról használja a közösségi tagságot. Tehát látja, hogy a közvetlen környezetében élő emberek milyen hobbi- és jövedelemkiegészítő tevékenységekkel foglalkoznak, melyek azok a zöldségek, gyümölcsök, amelyek ezen az éghajlaton megteremnek, melyek azok a termékek, amelyeket szükség esetén be lehet szerezni, és kik azok az emberek, akiktől érdeklődni lehet ilyen téren. A témaiban folytatott beszélgetések és a megfigyelésem alapján ennek a látszólag „passzív” részvételnek jelentős motivációs, inspirációs szerepe van a hasonló tevékenység végzésére. Tehát ehhez kapcsolódóan további tartalmi tényezőt jelent a **kapcsolatépítés**, illetve a **motiváció, inspiráció**.

„Nekem valójában információra volt szükségem egyáltalán arról, hogy mi az, ami megterem nálunk, mi az, amivel érdemes foglalkozni, mert a tavaly fogtam neki igazából a kertészkedésnek.” (6. számú interjúalany)

„Óriási dolog, hogy most már tudom, kitől tudok beszerezni biovegetát, kinél találok finom paradicsompalántát, s hol, ki termel olyan zellert, ami az ő kertjében, vegyszermentesen van termesztve...” (5. számú interjúalany)

„Egy ilyen ösztönző dolog ez, hogy, ha más is foglalkozik vele, akkor én is tegyem oda magam.” (1. számú interjúalany)

„Eddig nem ajánlottam fel még terméket, de idén fogok!” (4. számú interjúalany)

A termékek beszerzése és felajánlása esetében említésre került, hogy a térségre jellemző, hagyományos önfenntartó gazdálkodási modell további működésének újszerű, a virtuális tér által lehetséges eleme az, hogy az információk és a lehetőségek több embert elérnek, megsokszorozódnak. Ehhez szorosan kapcsolódik a **megmutatkozás lehetősége**, amit szintén a virtuális tér biztosít. Annak ellenére, hogy a közösség több tagja rejtőzködő, különösen azok, akik elsősorban információ- és termékbeszerzésre használják a tagságot, több interjúalany számol be a megmutatkozás lehetőségének fontosságáról. Ez különösen fontos (vagy az lehet) a vállalkozások működése szempontjából, azonban a kutatás jelenlegi szakaszában egyelőre arra a célcsoportra nem terjed ki az elemzés.

A hetedik tartalmi tényező a **hagyományok megélése**: a megszokott, a bevált, ami működik, ami értékes. Az interjúalanyok narratíváinak elemzése alapján ez a tényező jelenti a közösség működésének egyik mozgatórugóját.

„Szerintem azért tud jól működni egy ilyen csoport, mert az embereknek szükségük van arra, hogy valahogy az ősből, a régiből, a hagyományosból, a zsigeribből építkezzen, és arra, hogy megtermeljen magának valamit...” (2. számú interjúalany)

„... menjünk vissza azokhoz az almafajtához, amelyek biztosan megteremnek itt...” (7. számú interjúalany)

4. Összegzés

A tanulmány egy virtuális és fizikai tér határán működő, a kétfajta tér elemeit egyaránt „használó” közösségen az interakciók megfigyelése, a tagokkal készített interjúk és informális beszélgetések alapján foglalkozott a közösséghoz való kapcsolódást ösztönző hatások, valamint a kapcsolódás szerepének, tartalmának az elemzésével. Az eredmények alapján a közösséghoz való kapcsolódás négy ösztönző hatása körvonalazódott: a közvetlen környezet, a hasonló érdeklődésűek közösségehez való tartozás előnyei, a helyi kiskertekből származó élelmiszer és egyéb termékek beszerzése, felajánlása, valamint a környezettudatos, fenntartható, egészséges életmód kialakításának, gyakorlásának elősegítése. Az eredmények, továbbá a közösséghoz való csatlakozás szerepe, tartalma témaörben hét kulcs tényezőt jelölnek: termékek felajánlása, termékek beszerzése, információcsere, kapcsolatépítés, motiváció/inspiráció, a megmutatkozás lehetősége, valamint a hagyományok megélése.

Az eredmények alapján, a tanulmányban elemzett közösség több ponton építkezik a székelyföldi térségre jellemző, családi önfenntartó gazdálkodás hagyományos modelljéből, de ugyanakkor az együttműködés, a közösségszerveződés új, innovatív formáját jelenti, amelynek társadalommalakító és társadalomnevelő szerepe, hatása van. Ez az új közösségszerveződési forma rurális térségen, a virtuális és a fizikai tér, a tradicionális és a modern határán ragadható meg, és az endogén vidékfejlesztési paradigma alapján versenyképességi tényezőt jelent.

Felhasznált irodalom

Almstedt, Å. – Brouder, P. – Karlsson, S. – Lundmark, L. (2014). Beyond post-productivism: from rural policy discourse to rural diversity. *European Countryside*, 4. szám, 297–306.

Biró A. Z. – Magyar F. (2013). Vidék és versenyképesség. *Agrárinnovációs helyzetkép a székelyföldi térségben*. Csíkszereda, Státus Kiadó.

Biró A. Z. (2019a). Székelyföld – társadalomtudományi megközelítések. *Metszetek Társadalomtudományi Folyóirat*. 8.2. 3–16.

Biró A. Z. (2019b). Fiatal agrárvállalkozók – társadalomi innováció. *Korunk*. XXX/10. 29–32.

Biró A. Z. – Sárosi-Blága Á. (2020). Embeddedness or Marginalization? Aspects for Analysing the Local Embeddedness of Innovative Agricultural Enterprises in Szeklerland. *Acta Universitatis Sapientiae, Social Analyses*, 22.10.77–93.

Burt, R.S. (2000). The network structure of social capital. *Research in Organizational Behaviour*, Volume 22, pages 345–423.

Cloke, P. (1997). Country backwater to virtual village? Rural studies and 'the cultural turn'. *Journal of Rural Studies*, Volume 13, Issue 4, October 1997, Pages 367–375.

Gennai-Schott, S – Sabbatini, Ti. – Rizzo, D. – Marraccini, E. (2020). Who Remains When Professional Farmers Give up? Some Insights on Hobby Farming in an Olive Groves-Oriented Terraced Mediterranean Area. *Land*, 9, no. 5: 168. <https://doi.org/10.3390/land9050168>

Holloway, L. (2002). Smallholding, Hobby-Farming, and Commercial Farming: Ethical Identities and the Production of Farming Spaces. *Environment and Planning A: Economy and Space*. Volume: 34 issue: 11, 2055–2070.

KAM (1999). *Székelyföldi háztartásvizsgálat*. KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja. Kézirat.

KAM (2004). *Székelyföldi háztartásvizsgálat*. KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja. Kézirat.

KAM (2011). *Székelyföldi háztartásvizsgálat*. KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja. Kézirat.

KAM (2013). *Családok a székelyföldi térségben. Identitás, jövőkép, társadalmi beágyazottság*. Székelyföld Fejlesztési Intézet – KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja. Kézirat.

Lee J., Á. A. – Nightingale A. – Shuchsmith M. (2005). Networking: Social Capital and Identities in Europe Rural Development. *Sociologia Ruralis* 45/4, 269–283.

Légmán A. (2012). Közösségeképek. In (Kovách Imre et al szerk.). *Társadalmi integráció a jelenkor Magyarországon*. Tanulmányok. Budapest, MTA-TKSZI – Argumentum, 357–369.

Longsaff, P.H. – Armstrong, N.J. – Perrin, K. – Parker, W.M. – Hidek, M. A. (2010). Building Resilient Communities: A Preliminary Framework for Assessment. *Homeland Security Affairs* 6, Article 6 (September 2010). <https://www.hsaj.org/articles/81>.

Morris, C. – Evans, N. (2004). Agricultural turns, geographical turns: retrospect and prospect, *Journal of Rural Studies*, 20(1), pp. 95–111.

Phills Jr., J. A. – Deiglmeier, K. – Miller, D. T. (2008). Rediscovering Social Innovation. *Stanford Social Innovation Review*, 6(4), 34–43.

Ploeg, J. D. – Ye, J. – Schneider, S. (2015). Rural Development: Actors and Practices. *Research in Rural Sociology and Development*, 22. 17–30.

Power G., A. (2010). Ecosystem services and agriculture: tradeoffs and synergies. *Philosophical Transactions of the Royal Society*, 365, 2959–2971.

Sutherland, L. A. (2019). Finding 'Hobby' Farmers: A 'Parish Study' Methodology for Qualitative Research. *Sociologia Ruralis*, Vol 60, Number 1, 129–150.

Wiesinger, G. (2007). The Importance of Social Capital in Rural Development, Networking and Decision-Making in Rural Areas. *Revue de Géographie Alpine* 4(95-4).

Woods, M. (2007). Engaging the global countryside: globalization, hybridity and the reconstitution of rural place. *Progress in Human Geography* 31 (4), 485–507.

UTÓSZÓ HELYETT

WÉBER CECÍLIA

webercsilla@yahoo.com

Csak derűs órát veszek tudomásul

Nagyon vegyes érzésekkel kezdtem leírni az egyetemhez fűződő néhány emlékemet. Valójában magam is kíváncsi voltam, mi fog előjönni így, megközelítőleg 25 év távlatából. Biztosan lesznek kellemes és kellemetlen emlékek, hát majd szemezgetek belőlük, gondoltam. És csodálatos módon az derült ki, hogy működik a „megszépítő messzeség” és nagyon kevés konfliktus, csalódás, sikertelenség jutott az eszembe. Ma már ezek is jelentékteleneknek tűnnek, ezért döntöttem úgy, hogy a címnek megfelelően a kellemeseket fogom visszaidézni.

Számomra a nehézségekkel való megküzdés kihívás, amivel szeretek megharcolni, és még elvezem is ezt a harcot. Ezért nem számoltam meg soha, hogy hány álláskezret készítettem el, míg kialakult mindenki számára megfelelő végső forma, vagy mennyi volt a papírmunka a szociális munkás szak és a tanítóképző akkreditációs iratainak elkészítésekor. A cél elérése volt a fontos, az örööm, amit akkor éreztünk, amikor megtudtuk, hogy megvan az engedély. Igazi derűs óra volt.

Már maga a tény, hogy a középiskolai tanításom és hosszú klinikai munkám után az egyetem meghívott oktatójának, számomra óriási megtiszteltetés, egész addigi munkámnak az elismerése volt. Soha nem gondoltam, hogy egyetemi oktatóként megyek nyugdíjba. A feladat, ami várt, gyönyörűségesnek tűnt, neveléslélektant és gyermekpathológiát, majd családmunkát és gyermekvédelmet oktatni, igazi kihívás volt. Valójában a gyakorlatban mindegyiket végeztem, a nagy kérdés az volt, hogyan tudom minden tudásomat, tapasztalatomat a leghatékonyabb módon átadni. Mosolyogva idézem a családunkban akkor gyakran elhangzó mondatot, hogy két egyetemista gyermek mellett „anya tanul a legtöbbet”. A későbbi visszajelzések azt igazolták, hogy megérte.

Nehezen váltam meg a kórházi munkától, amit nagyon szerettem, de a tanítás is kicsi gyermekkorom óta vonzott. A kihívás, hogy itthon, egy egyházi intézményben, felső fokon taníthatok, olyasmiről, amiben igazán hiszek, és segíthetek olyan szakemberek képzésében, akik segítő foglalkozásúak lesznek, nagyon csábító volt, így a váltás mellett döntöttem.

Soha nem bántam meg, de emlékszem, mennyit gyötrődtem azon, hogy a nagy információ mennyiségből mit és mennyit adhatok át. Mi a legsükségesebb az elősorban gyakorlati munkában, mennyire van szükségük, és mennyit bírnak meg elmeletből a diákok. Nagy örööm volt látni és hallani a kíváncsi tekinteteket és érdeklődő kérdéseket. A legnagyobb elismerés az volt, amikor megkérdezték, jöhetnek-e olyanok is neveléslélektan órát hallgatni, akik nem akarnak vizsgázni ebből a tárgyból. Természetesen, de miért? Kérdésemre azt válaszolták: „Azért, mert olyasmiről tetszik beszélni, ami nemcsak pedagógusként, de emberként is hasznunkra van.” Ekkor azt éreztem, elértem a célmamat.

Többen kerestek meg személyes problémáikkal, és az ablakményedések jó beszélgető helynek bizonyultak. Ezek a beszélgetések jó alkalmak voltak szakmám gyakorlására, lehetőségek új és új ismeretek szerzésére. Köztudott, hogy a páciensektől igen sokat tanulnak a segítők is. Erre is mindig felhívtam tanítványaim figyelmét, csak úgy, mint a szenvendő kliensek tiszteletére.

Az első időkben a tantermeken kívül, amiből szintén kevés volt, három kicsi szoba volt az egyetem. Titkárság, gazdasági osztály, tanári szoba, fogadó helyiségek. Ide érkeztünk és érkeztek a Debrecenből átjáró kollégák is. Itt ittuk a reggeli kávét, ettünk pár „hétfői pogácsát,” vitattuk meg az egyetem problémáit. Tiszteltük és szerettük egymást, és ez volt a kulcsmondat. Mindnyájan ugyanazt akartuk, erős, jól működő, elismert, keresztény, magyar egyetemet Nagyváradon.

Ezért aztán az elején tartottunk órákat pincében és padláson, díszteremben és az udvaron is, ha mondjuk a pincét előntötte a szennyvíz.

Mindeközben az egyetem vezetősége, de valójában mindenki, segített anyagi forrásokat felkutatni. A „Nincs rá pénz.” mondat elég gyakran elhangzott, de a végén mégis eljutottunk szakmai konferenciákra, továbbképzésekre. Ezek jó lehetőségek voltak az egyetem ismertté tételere, szakmai kapcsolatok építésére.

Azt hiszem, életem egyik legszebb élménye volt, amikor az Országos Pedagógiai Konferencia keretében Budapesten a Magyar Tudományos Akadémia termében állítottam ki egyik dolgozatomat.

Közben állandóan nőtt a hozzánk jelentkező diákok száma. Vitték a hírunket, főleg a Székelyföldre a diákjaink, és örömmel hallottam pár hete egy, ma már egyetemi oktatóként dolgozó volt diáknak szájából a kérdést, hogy „Ma is olyan családias a hangulat az egyetemen, mint volt?” az ő idejében. Én remélem, hogy igen, bár az anyagi körülmények sokkal jobbak, gyönyörű az új épület, bízom benne, hogy a szellemisége a régi.

Ma már kedves emlékeim közé tartoznak a kolozsvári államvizsgákon eltöltött időszakok is. Saját egyetemünknek az akkreditáció megszerzéséig nem volt vizsgatatói joga, és ezért Kolozsvárra kellett menjünk. Hálás köszönet ottani kollegáinknak a szociális munkás szakról, akik segítőkészen, szeretettel fogadtak. A vizsgadrukkot minden évben a diákokkal együtt éltettem át, több éven keresztül én is kísértem őket. Nagy öröm volt a végén hallgatni a dicsérő értékeléseket, csakúgy, mint az építő kritikát.

Tanítóképzőseinkkel megismétlődött a helyzet, csak velük Nagykőrösre jártunk államvizsgázni. Itt igazi szerető nagytestvérként viszonyultak hozzánk a legmeszszebbmenőkig igyekezve, hogy jól érezzük magunkat. Most is a számban érzem a főiskola lelkész rektora által személyesen készített gulyás ízét, mellyel búcsúzáskor mindenjunkat megvendégezték. De hallom az elismerő szavaikat is, amivel diákjainkat és ugyanakkor a mi munkánkat is méltatták.

Általában jó véleménnyel voltak hallgatóinkról mindenütt, ahol megfordultak. Így volt ez a Bethesda időszthonban is, ahova páran nyári gyakorlatra mehettek. Egy konferencián való részvételre alkalmával kötöttem ismeretséget az otthon akkorai vezetőjével, aki fogadott pár diákat azon a nyáron, és úgy meg volt velük elégedve, hogy attól kezdve minden nyáron két csoport is mehetett. Önző módon a diákok sikerét a magunkénak is éreztük.

Derűs órákat szerzett az az intézménylátogatási sorozat is, melyet Budapesten töltöttünk, és a Magyar Kultúra Házának vendégei voltunk a Budai Várból. Csodálatos épület, csodálatos emberekkel. Idősothonokat látogattunk meg, majd minden este valamilyen kulturális programon vettünk részt. Így láthattuk például a Nemzeti Színházat is. Diákjaim között volt olyan, aki még soha nem láta Budapestet. Könynyekig meghatott, ahogy a Halászbástyáról a várost csodálta, és a búcsúséta közben kérte, menjünk vissza, és nézzünk le még egyszer elutazás előtt.

A diákokkal való viszonyom mindig jó volt, de különös szeretettel emlékszem arra az évfolyamra, melynek évfolyamfelelős tanára is voltam, és kiscsoportos pályaszocializációs foglalkozásokat is vezettem. Bizony egy-egy ilyen alkalommal előfordult, hogy „térdig jártunk a könnyben”, máskor meg a nevetéstől, esetleg a heves vitától visszhangzott az épület. Nagyon könnyen hangolódtak rá érzelmileg egy-egy helyzetre, és számomra ez volt a legfontosabb. Segíteni az érzelmi érést és növelni a szakmai kompetenciákat, erősíteni őket abban, hogy maradjanak nyitottak egy életen át az újra, érezzék a szolgálattevés felemelő voltát, tanuljanak a kliensektől. Remélem, sikerült.

Amikor lemondtam a lorántffys óráimat, ottani kollégárom megkérdezte, nem félek-e attól, hogy az új helyemen nem fogom magam igazán jól érezni. Kevés gondolkozás után azt válaszoltam, hogy ha nem, hát akkor maradnak a diákok társaságnak is. Szerencsére nem csak ők maradtak.

Életem legszomorúbb napjait is ezen időszak alatt éltem át, de akkor, hogy kerül ide a rájuk való emlékezés? Nem tehetem meg, hogy ne említsem meg kollegáim fantasztikus együttérzését, segítségét, amit ezekben a hetekben kaptam, és nemcsak a közvetlen kari munkatársaktól, hanem mindenkitől. Most is hálásan köszönöm Nekik.

A kar nagy része jóval fiatalabb volt nálam, az ő vidámságuk, tettekészességük rám is serkentőleg hatott. Barátságunk a mai napig tart. De nagyon jó a kapcsolatom az egyetem valamennyi dolgozójával ma is.

Az élet elszólított Nagyváradról, de a mai napig figyelem, mi történik egykor kedves munkahelyemmel, hogyan épült, szépült az utóbbi években. Kissé irigykedve, vegyes érzelmekkel jártam be az új épületet, és arra gondoltam, hogy nekem keményebb körülmények jutottak, de azok nélkül nem lenne a mostani helyzet, így aztán derűsen, mosolyogva nézegetem az új híreket, és tiszta szívből kívánom Isten áldását a további építő munkára.



ISBN: 978-606-37-1736-9
ISBN: 978-606-9673-33-1